

**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Departamento de Didáctica e Organización Escolar**

**Facultade de Ciencias da Educación**



**TESE DE DOUTORAMENTO**

**ASESORAMENTO, FORMACIÓN E  
DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL  
DO PROFESORADO EN EXERCICIO  
EN GALICIA**

**TOMO I**

**Autora: Carmen Quintana Rodríguez**

**Directora: Dra. D<sup>a</sup>. María Lourdes Montero Mesa**

**Santiago de Compostela, setembro de 2011**





*A Lorenzo.*

*A Abraham e Israel,*

*que padeceron as miñas ausencias,  
para que eu gozara da construción deste traballo,  
que me proporcionaron estímulos, agarímo  
e sempre, sempre,  
estiveron ao meu carón.*







## AGRADECEMENTOS.

O meu primeiro agradecemento, sincero, cheo de admiración, afectuoso, é para a miña directora de tese, a Doutora Dona María Lourdes Montero Mesa. Grazas ao seu apoio, suxestións, estímulo intelectual e humano, cercanía e paciencia, exemplo de verdadeiro labor asesor, fun e fomos capaces de percorrer esta difícil travesía de indagación na práctica do asesoramento e na miña propia práctica e vida profesional. Xamais esqueceréi a axuda recibida.

A todas e todos as compañeiras e compañeiros asesoras e asesores, xunto coas direccións, da Comunidade Autónoma de Galicia, con quen tiveron a oportunidade de traballar e relacionarme, singularmente a aqueles/as que colaboraron na investigación contestando o cuestionario, e brindándome a súa experiencia e amizade.

Moi especialmente, a todo o equipo de asesoramento do Centro de Formación da última década, xunto co seu director, compañeiras e compañeiros, e tamén amigas e amigos inesquecibles, cos que compartín a tarefa de asesoramento á formación do profesorado durante este longo período. Sen a súa presenza, axuda, diálogo profesional e persoal, crítica, colaboración, estímulo, cariño, sería imposible adquirir as vivencias e construír a miña experiencia na práctica asesora, e polo tanto, realizar este traballo de investigación. Só o grande afecto que nos une me exime dunha débeda impagable.

Quero mencionar tamén aos/ás docentes das actividades de formación, e a quen representou o meu referente e reto constante, os compañeiros e compañeiras das aulas, o profesorado.

Grazas.





# ÍNDICE XERAL

## TOMO I

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>27</b>
 <b>CAPITULO I. A FORMACIÓN PERMANENTE E A PROFESIONALIDADE DO PROFESORADO.....</b>	 <b>45</b>
1. Introducción.....	47
2. A docencia como profesión e como actividade educadora.....	50
3. A docencia á busca da súa identidade como profesión.....	56
4. Unha profesión con características propias.....	65
5. Profesionalidade contextual.....	71
5.1. Autonomía profesional, burocratización e desprofesionalización	73
5.2. Intensificación, indefinición e proletarización.....	77
5.3. Illamento profesional.....	81
5.4. Feminización.....	83
5.5. Carreira docente plana.....	86
5.6. Insatisfacción docente.....	88
5.7. Profesores diversos e profesoras diversas.....	92
6. As culturas da ensinanza, gramática básica da escola, e a construción da identidade.....	93
6.1. Individualismo.....	99
6.2. Colaboración e colexialidade artificial.....	101
6.3. Balcanización.....	107
6.4. Socialización profesional.....	109
7. A dimensión moral da ocupación da ensinanza.....	112
8. Unha ecoloxía favorecedora e provisora de oportunidades para o desenvolvemento profesional.....	117
9. A modo de síntese.....	124

<b>CAPÍTULO II. A CONSTRUCCIÓN DO COÑECEMENTO PROFESIONAL.....</b>	<b>127</b>
1. Introducción.....	129
2. A tarefa da ensinanza e a construción do coñecemento profesional..	129
3. Ensinanza e formación do profesorado.....	133
4. Perspectivas epistemolóxicas na construción do coñecemento profesional.....	139
5. Investigación e aprendizaxe da ensinanza.....	145
6. Orientacións na investigación sobre o coñecemento do profesorado	150
7. Coñecemento práctico.....	153
7.1. Categorías do coñecemento profesional do profesorado.....	162
7.2. Coñecemento didáctico do contido.....	166
8. Relación entre coñecemento e acción.....	170
8.1. A reflexión: do coñecemento a acción.....	171
9. Coñecemento sobre a ensinanza, mellora educativa e formación do profesorado.....	174
10. A modo de síntese.....	176

<b>CAPÍTULO III. A FORMACIÓN PERMANENTE E O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL E PERSOAL DO PROFESORADO.....</b>	<b>179</b>
1. Introducción.....	181
2. A escola na sociedade da aprendizaxe permanente.....	184
3. A formación do profesorado.....	197
3.1. Principios da formación do profesorado.....	205
3.2. Orientacións conceptuais na formación do profesorado.....	207
4. O desenvolvemento profesional do profesorado.....	221
5. Modelos ou perspectivas de desenvolvemento profesional.....	238
5.1. Desenvolvemento profesional como adquisición de habilidades	255
5.2. Desenvolvemento profesional como desenvolvemento persoal.	258
5.2.1. Aprendizaxe adulta.....	258

5.2.2. Desenvolvemento psicológico.....	261
5.2.3. Desenvolvemento da carreira docente.....	267
5.3. Desenvolvemento profesional baseado no centro como nicho ecológico.....	271
5.4. Unha perspectiva holística de desenvolvemento profesional.....	275
6. Procesos de desenvolvemento profesional.....	276
6.1. Diagnóstico de necesidades de formación.....	290
6.2. Planificación do desenvolvemento profesional.....	299
6.2.1. As estratexias de desenvolvemento profesional e a reflexión.....	303
6.2.1.1. Os diarios.....	308
6.2.1.2. Análise de autobiografías.....	310
6.2.1.3. O estudo de caso.....	311
6.2.1.4. A supervisión clínica.....	312
6.2.1.5. O apoio profesional mutuo.....	314
6.2.2. Modalidades de formación.....	315
6.2.2.1. Modalidades destinadas ao profesorado individualmente.....	318
6.2.2.2. Modalidades dirixidas a colectivos de profesorado e centros.....	321
6.3. Avaliación do desenvolvemento profesional.....	325
7. A modo de síntese.....	330

#### **CAPÍTULO IV. INNOVACION EDUCATIVA E MELLORA DA ESCOLA.....**

1. Introducción.....	333
2. Cambio, reforma, innovación, mellora.....	336
3. Concepto e características da innovación educativa.....	353
4. Coñecemento e leccións sobre o cambio.....	363
4.1. Leccións sobre o cambio.....	371
5. Contextos e condicións para a innovación e mellora escolar.....	379
5.1. Intereses culturais, políticos e ideolóxicos.....	381

6. Perspectivas teóricas sobre a innovación.....	387
7. Dimensións da innovación para a mellora.....	395
7.1. Dimensión individual-profesional.....	397
7.2. Dimensión institucional: a escola organización que aprende....	400
7.2.1. A teoría da Organización escolar.....	402
7.2.2. O centro escolar nicho ecolóxico do labor educativo.....	406
8. Os niveis na innovación educativa.....	419
8.1. A innovación na aula.....	424
8.2. A escola como unidade de cambio.....	426
8.3. O nivel das políticas educativas.....	427
9. O desenvolvemento organizativo (DO) .....	434
10. A colaboración e a mellora educativa.....	441
11. O centro escolar comunidade profesional de aprendizaxe.....	448
12. Estratexias de innovación institucional.....	457
12.1. Estratexias para xerar capacidades na organización: a Revisión Baseada na Escola (RBE).....	459
12.2. Estratexias para desenvolver competencias e facilitar iniciativas locais: o liderado.....	464
13. Os procesos de innovación: fases.....	477
13.1. Fase de iniciación.....	478
13.1.1. Innovación, mellora e desenvolvemento do currículo.....	483
13.2. Fase de implementación.....	486
13.3. Fase de sostibilidade.....	492
14. Avaliación da innovación.....	497
14.1. Que avaliar. A avaliación dos resultados dos procesos de cambio.....	508
15. Asesoramento á innovación para a mellora educativa.....	520
16. A modo de síntese.....	522



## TOMO II

<b>CAPÍTULO V. O ASESORAMENTO A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EXERCICIO.....</b>	<b>525</b>
1. Introducción.....	527
2. Os sistemas de apoio externo á mellora educativa: orixe e conceptualización.....	528
3. Configuración dos sistemas de apoio externo.....	534
3.1. A dimensión estrutural.....	535
3.2. A dimensión estratéxica.....	536
3.3. A dimensión operativa.....	538
4. A coordinación e complementariedade do apoio externo.....	543
5. O Asesoramento educativo.....	549
5.1. Caracterización do asesoramento.....	552
6. Asesoramento como apoio ao cambio e mellora educativas.....	569
6.1. Asesoramento, cambio e mellora.....	570
6.2. Asesoramento, liderado e cambio.....	575
6.3. Asesoramento e formación do profesorado.....	587
6.4. Cuestións problemáticas e controvertidas no asesoramento.....	595
7. Modelos ou enfoques de asesoramento.....	601
8. O termo modelo.....	602
8.1. Modelo de intervención.....	604
8.2. Modelo de facilitación.....	607
8.3. Modelo colaborativo, crítico ou comprometido.....	610
9. A figura do asesor/a de formación.....	618
10. Rol e funcións do asesor/a.....	620
10.1. Que rol?: a súa configuración.....	621
10.2. Funcións e tarefas do rol de asesoramento.....	628
11. Estilo e estratexias de asesoramento.....	643
12. O asesoramento a centros e o seu potencial como estratexia para cambiar a súa cultura.....	649
13. O asesoramento de procesos colaborativo como estratexia para a innovación e mellora institucional.....	656

13.1. Fase de construción da relación entre os centros, profesorado e asesor/a.....	661
13.2. Fase de diagnóstico ou autorrevisión crítica.....	671
13.3. Plan de acción para o enfrontamento e resolución dos problemas.....	675
13.4. Desenvolvemento, posta en práctica e seguimento do plan....	678
13.5. Avaliación e institucionalización da mellora.....	681
14. O saber e a formación do asesor/a.....	685
14.1. A formación do asesor/a.....	686
14.2. O coñecemento para o labor asesor.....	692
14.3. Capacitación dos asesores e asesoras de formación do profesorado versus necesidades de formación: unha proposta de ámbitos de formación.....	703
14.3.1. Integración dos saberes / necesidades de formación do asesor/a en ámbitos de competencias ou capacidades.....	709
14.3.1.1. Capacidade ou competencia de comunicación.....	710
14.3.1.2. Capacidade ou competencia de organización e xestión.....	715
14.3.1.3. Capacidade ou competencia de reflexión sobre a propia práctica.....	719
14.3.1.4. Coñecementos base: pedagóxico-didácticos, disciplinares, sobre o labor de apoio.....	723
14.3.1.5. Actitudes, valores, disposicións “persoais”.....	727
15. Desenvolvemento persoal e profesional do asesor ou asesora.....	732
15.1. A identidade do asesor/a.....	733
15.2. Estratexias de desenvolvemento profesional dos asesores/as...	738
15.2.1. A reflexión sobre a práctica como estratexia privilexiada para a formación e autoformación.....	741
15.2.2. Estratexias metodolóxicas para a reflexión.....	745
15.2.2.1. O diario.....	748
15.2.2.2. O diálogo profesional entre compañeiros/as.....	750
15.2.3. Un proxecto de formación como e para o desenvolvemento profesional individual, colectivo e institucional.....	751
15.2.4. Redes de traballo para coñecer e ampliar horizontes.....	753

16. A modo de síntese.....	760
<b>CAPÍTULO VI. METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>765</b>
1. Introducción.....	767
2. Enfoques metodolóxicos e procedementos de investigación educativa.....	769
3. Decisións metodolóxicas: procedementos e instrumentos canalizadores dos enfoques adoitados.....	781
4. Recollida da información.....	782
4.1. O cuestionario, como instrumento de corte cuantitativo, e a súa construción.....	783
4.1.1. As dimensións do cuestionario.....	792
4.1.1.1. Contexto.....	794
4.1.1.2. Necesidades de formación.....	795
4.1.1.3. Modelo.....	798
4.1.1.4. Tarefas de asesoramento á formación do profesorado..	799
4.1.1.5. Características persoais e profesionais.....	799
4.1.2. Avaliación crítica do cuestionario.....	800
4.1.3. Aplicación do cuestionario.....	801
4.2. A análise autobiográfica como procedemento metodolóxico de corte cualitativo.....	802
4.2.1. A observación participante.....	810
4.2.2. O diario.....	811
4.2.3. Notas de campo.....	811
4.2.4. Outros rexistros.....	814
5. Análise da información recollida: proceso de categorización.....	814
5.1. Categorías da dimensión Contexto.....	817
5.2. Categorías da dimensión Necesidades de formación.....	818
5.3. Categorías da dimensión Modelo.....	821
5.4. Categorías da dimensión Tarefas de asesoramento á formación do profesorado.....	822
5.5. Categorías da dimensión Características persoais e profesionais.....	822
6. O transcurso da investigación.....	824

6.1. Arquitectura do traballo empírico.....	832
7. A modo de síntese.....	840
 <b>CAPÍTULO VII. ANÁLISE E INTERPRETACIÓN DOS RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN.....</b>	 <b>843</b>
1. Introducción.....	845
2. Os Centros de Formación como institucións de formación permanente do profesorado en Galicia.....	846
2.1. Primeira etapa (1994-1999): Os Centros de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP) .....	849
2.2. Segunda etapa (1999-2006): Os Centros de Formación e Recursos (CFR) .....	854
2.3. Terceira etapa (2006-2011): os Centros de Formación e Recursos (CFR) continúan.....	859
2.4. Funcións dos Centro de Formación e dos equipos de asesores/as.....	862
2.5. Nova regulamentación: un paso centralizador.....	865
3. O Cuestionario: concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento.....	868
3.1. Análise dos datos do cuestionario.....	870
3.1.1. Dimensión 5: características persoais e profesionais.....	871
3.1.2. Dimensión 1: contexto.....	898
3.1.3. Dimensión 2: necesidade de formación.....	908
3.1.4. Dimensión 3: modelo.....	919
3.1.5. Dimensión 4: tarefas de asesoramento á formación do profesorado.....	923
3.2. Síntese dos resultados obtidos co cuestionario.....	927
4. Relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional.....	932
4.1. A práctica asesora e os procesos de traballo: Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación e do asesoramento á formación.....	934
4.2. O proceso de Planificación.....	935
4.2.1. A dimensión Necesidades de formación.....	935
4.2.1.1. Capacidade de comunicación.....	935

4.2.1.2. Capacidade de organización e xestión.....	939
4.2.1.3. Capacidade de reflexión sobre a propia práctica.....	980
4.2.1.4. Coñecementos pedagóxico-didácticos.....	983
4.2.1.5. Actitudes.....	987
4.2.2. Dimensión Modelo.....	989
4.2.2.1. Principios da educación.....	989
4.2.2.2. Estilo de asesoramento.....	990
4.2.2.3. Modelo de formación.....	992
4.2.3. Dimensión: tarefas de asesoramento á formación do profesorado.....	994
4.2.3.1. Establecer relacións.....	996
4.2.3.2. Formación.....	997
4.2.3.3. Recursos.....	997
4.2.3.4. Investigación.....	998
4.3. O proceso de Desenvolvemento.....	998
4.3.1. Dimensión Necesidades de formación.....	999
4.3.1.1. Capacidade de comunicación.....	999
4.3.1.2. Capacidade de organización e xestión.....	1007
4.3.1.3. Capacidade de reflexión sobre a propia práctica.....	1023
4.3.1.4. Coñecementos pedagóxico-didácticos.....	1027
4.3.1.5. Actitudes.....	1029
4.3.2. Dimensión Modelo.....	1030
4.3.2.1. Principios da educación.....	1030
4.3.2.2. Estilo de asesoramento.....	1032
4.3.2.3. Modelo de formación.....	1039
4.3.3. Dimensión Tareas de asesoramento á formación do profesorado.....	1044
4.3.3.1. Establecer relacións.....	1046
4.3.3.2. Formación.....	1047
4.3.3.3. Recursos.....	1048
4.3.3.4. Investigación.....	1054
4.4. O proceso de avaliación.....	1056
4.4.1. Dimensión Necesidades de formación.....	1059

4.4.1.1. Capacidade de comunicación.....	1059
4.4.1.2. Capacidade de organización e xestión.....	1065
4.4.1.3. Capacidade de reflexión sobre a propia práctica.....	1086
4.4.1.4. Coñecementos pedagóxico-didácticos.....	1091
4.4.1.5. Actitudes.....	1095
4.4.2. Dimensión Modelo.....	1096
4.4.2.1. Principios da educación.....	1096
4.4.2.2. Estilo de asesoramento.....	1097
4.4.2.3. Modelo de formación.....	1099
4.4.3. Dimensión Tarefas de asesoramento á formación do profesorado.....	1102
4.4.3.1. Establecer relacións.....	1105
4.4.3.2. Formación.....	1107
4.4.3.3. Recursos.....	1112
4.4.3.4. Investigación.....	1113
 <b>CONCLUSIÓNS, LIMITACIÓNS E PROSPECTIVA DA INVESTIGACIÓN.....</b>	 1123
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DISPOSICIÓNS LEXISLATIVAS.....</b>	 1139
Referencias bibliográficas.....	1141
Disposicións lexislativas.....	1242

## ANEXOS

Anexo n.º 1. Cuestionario: concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento, carta de presentación e avaliación crítica.

Anexo n.º 2. Táboas de frecuencias Cuestionario.

Anexo n.º 3. Diario.

Anexo n.º 4. Notas de campo.

Anexo n.º 4.1. Plenarios.

Anexo n.º 4.2. Comisións Autonómicas.

Anexo n.º 4. 3. Comisións Internas.

Anexo n.º 4.4. Xuntanzas Autonómicas.

Anexo n.º 4.5. Xuntanzas Internas.

Anexo n.º 5. Documentos.

DOC n.º 5.1. Estrutura organizativa do CEFOCOP.

DOC n.º 5. 2. Aspectos a ter en conta á hora de seleccionar os cursos, xornadas, encontros.

DOC n.º 5. 3. Formación en centros. Problemática.

DOC n.º 5. 4. Informe técnico. Aspectos comúns.

DOC n.º 5. 5. Organización para a atención á centros.

DOC n.º5. 6. Seguimento de actividades.

DOC n.º5. 7. Formación de asesores e asesoras.

## ÍNDICE DE FIGURAS

### TOMO I

Figura 1. Estrutura conceptual e empírica da investigación.....	43
Figura 2. Ciclos de carreira do profesor Huberman.....	269
Figura 3. Modelo de integración do desenvolvemento psicolóxico.....	276
Figura 4. Modelo de síntese: fundamentos para unha teoría da Formación do Profesorado.....	278
Figura 5. Factores determinantes dos procesos de desenvolvemento profesional do profesorado.....	282
Figura 6. Orientación e beneficios da planificación do desenvolvemento profesional.....	290
Figura 7. O cambio educativo.....	351
Figura nº 8. Cambio educativo e mellora.....	352
Figura 9. Factores interactivos na implementación.....	487

### TOMO II

Figura nº 10. Difusión do coñecemento.....	529
Figura 11. Modelo de difusión e utilización do coñecemento.....	531
Figura 12. Dúas modalidades de asesoramento: orientado á implantación e orientado ao desenvolvemento.....	575
Figura nº 13. Un marco para o liderado.....	587
Figura 14. Funcións do rol asesor.....	626
Figura 15. Roles do profesorado e do asesor/a, nun proceso de cambio	641
Figura 16. Marco de referencia para a mellora da escola.....	652
Figura 17. Estratexia de asesoramento de procesos colaborativo.....	685
Figura 18. Ciclos sucesivos de investigación-acción.....	747
Figura 19. Articulación do traballo empírico.....	835
Figura 20. Estrutura e funcionamento dos CEFOCOP, 1ª Etapa.....	850
Figura 21. Estrutura e funcionamento dos Centros de Formación e Recursos, 2ª Etapa.....	855
Figura 22. Estrutura e funcionamento dos Centros de Formación e Recursos, 3ª Etapa.....	860
Figura 23. Organización das estruturas de formación (2011).....	867



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

### TOMO II

Gráfica nº 1: variable sexo.....	872
Gráfica nº 2: titulación que posúe.....	877
Gráfica nº 3: especialidades que como docente posúe.....	883
Gráfica n.º 4: tempo que dedico - debería dedicar.....	905

## ÍNDICE DE TÁBOAS

### TOMO I

Táboa 1. Tradicións epistemolóxicas.....	145
Táboa 2. Coñecemento e aprendizaxe da ensinanza.....	152
Táboa 3. Relación: Coñecemento- intereses -orientacións conceptuais....	212
Táboa 4. Orientacións conceptuais na formación do profesorado.....	220
Táboa 5. O profesor como aprendiz adulto: dominios de desenvolvemento cognitivo.....	263
Táboa 6. Modalidades de formación do profesorado.....	324
Táboa 7. Plans e Programas. Consellería de Educación, Galicia.....	325
Táboa 8. Evolución dos movementos de mellora escolar.....	366

### TOMO II

Táboa 9. Modelos ou enfoques de asesoramento.....	616
Táboa 10. Modalidades de investigación acción.....	746
Táboa 11. Procedementos e instrumentos de investigación.....	782
Táboa 12. O cuestionario no conxunto da investigación: dimensións e categorías.....	823
Táboa 13. O Relato autobiográfico, no marco da investigación, procesos, dimensións e categorías.....	838
Táboa 14. Funcións dos Centros de Formación.....	863
Táboa 15. Funcións de asesores e asesoras de formación.....	864
Táboa 16. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Sexo”.....	871
Táboa 17. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Idade”.....	873
Táboa 18. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Actividade exercida”.....	873
Táboa 19. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Anos de experiencia docente”.....	874
Táboa 20. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Anos de experiencia asesora”.....	874
Táboa 21. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Titulación/s que posúe”.....	876
Táboa 22. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (Mestre/a).....	877
Táboa 23. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (profesor/a).....	878

Táboa 24. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (diplomatura).....	878
Táboa 25. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (licenciatura).....	878
Táboa 26. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (doutorado).....	879
Táboa 27. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (enxeñería).....	879
Táboa 28. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (non contesta).....	879
Táboa 29. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (mestre/a).....	880
Táboa 30. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (profesor/a).....	881
Táboa 31. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (diplomatura).....	881
Táboa 32. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (licenciatura).....	881
Táboa 33. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (doutorado).....	881
Táboa 34. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (enxeñería).....	882
Táboa 35. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (non contesta).....	882
Táboa 36. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (mestre).....	883
Táboa 37. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (profesor/a).....	884
Táboa 38. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (diplomatura).....	884
Táboa 39. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (licenciatura).....	884
Táboa 40. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (doutor/a).....	885
Táboa 41. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (outras).....	885
Táboa 42. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (non contesta).....	885
Táboa 43. Medias da variable “ámbito de traballo” (asesores/as).....	886
Táboa 44. Medias da variable “ámbito de traballo” (dirección).....	887
Táboa 45. Medias da variable “ámbito de traballo” (especialistas).....	887

Táboa 46. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento individual).....	888
Táboa 47. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento grupal).....	889
Táboa 48. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento individual: formación específica).....	890
Táboa 49. Resumo papel desempeñado: participación.....	892
Táboa 50. Resumo papel desempeñado: coordinación.....	892
Táboa 51. Resumo papel desempeñado: relator/a.....	893
Táboa 52. Resumo papel desempeñado: participación global (participante asistente, relator/a, coordinador/a).....	893
Táboa 53. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “a súa decisión de desempeñar o labor asesor/a obedece a”.....	894
Táboa 54. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “exprese o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento.....	895
Táboa 55. Resumo de “exprese o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento” (outros motivos).....	897
Táboa 56. Categoría: sistema de formación.....	899
Táboa 57. Categoría: características da formación.....	900
Táboa 58. Categoría: a institución de formación.....	901
Táboa 59. Categoría: a institución de formación, (tempo que lle dedico-debería dedicarlle).....	905
Táboa 60. Categoría: ámbito de traballo.....	906
Táboa 61. Categoría: sistema de formación.....	907
Táboa 62. Categoría: capacidade de comunicación.....	910
Táboa 63. Categoría: capacidade de organización e xestión.....	912
Táboa 63. Categoría: capacidade de organización e xestión (continuación).....	913
Táboa 64. Categoría: capacidade de reflexión sobre a propia práctica.....	914
Táboa 65. Categoría: coñecementos pedagóxico-didácticos.....	915
Táboa 65. Categoría: coñecementos pedagóxico-didácticos (continuación).....	916
Táboa 66. Categoría: actitudes.....	918
Táboa 67. Categoría: principios da educación.....	919
Táboa 68. Categoría: estilo de asesoramento.....	921
Táboa 69. Categoría: principios da formación.....	922

Táboa 70. Categoría: establecer relacións.....	924
Táboa 71. Categoría: Formación.....	925
Táboa 72. Categoría: Recursos.....	926
Táboa 73. Categoría: Investigación.....	927
Táboa 74. Planificación: categorías da dimensión necesidades de formación.....	935
Táboa 75. Planificación: categorías da dimensión modelo.....	989
Táboa 76. Planificación: categorías da dimensión tarefas de asesoramento.....	994
Táboa 77. Desenvolvemento: categorías dimensión necesidades de formación.....	999
Táboa 78. Desenvolvemento: categorías da dimensión modelo.....	1030
Táboa 79. Desenvolvemento: categorías da dimensión tarefas de asesoramento.....	1044
Táboa 80. Avaliación: categorías da dimensión necesidades de formación.....	1059
Táboa 81. Avaliación: categorías da dimensión modelo.....	1096
Táboa 82. Avaliación: categorías da dimensión tarefas de asesoramento..	1102

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

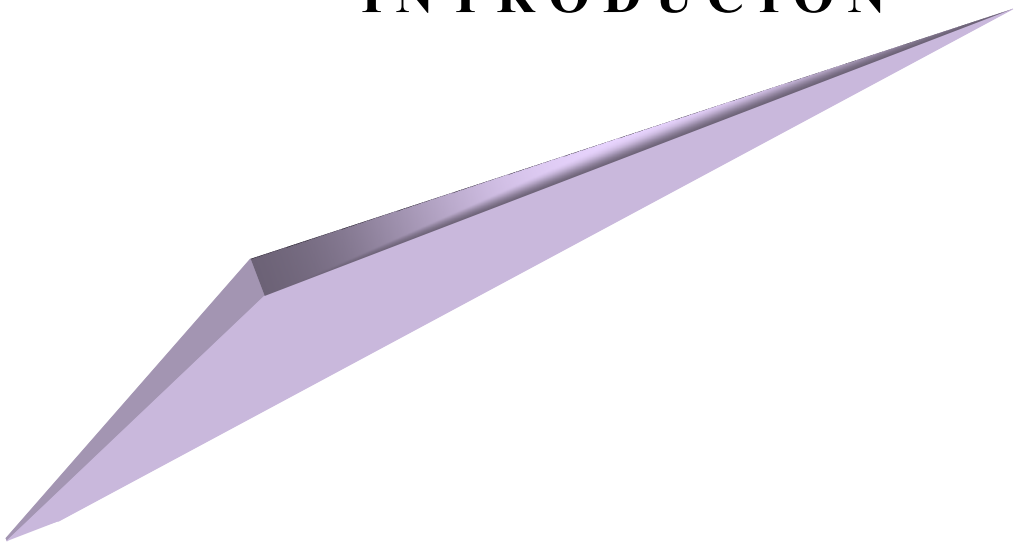
AERA: American Educational Research Association  
ANPA: Asociación de nais e pais  
BOE: Boletín oficial do estado  
CAFI: Centro Autonómico de Formación e Innovación  
CBAM: Concern Based Adoption Model  
CEFOCOP: Centro de Formación Continuada do Profesorado  
CEP: Centro de profesores/as  
CEPR: Centro de Profesores/as e Recursos  
CFR / CEFORE: Centro de Formación e Recursos  
COM-INT: Comisión interna  
COM-AUT: Comisión autonómica  
COP: Centro de Orientación Pedagóxica  
DCBE/DBE: Desenvolvemento curricular baseado na escola  
DOC n.º: Documento número  
DO: Desenvolvemento Organizativo  
DOG: Diario Oficial de Galicia  
EOE: Equipos de Orientación Específica  
EOEP: Equipos de Orientación Educativa e Psicopedagóxica  
ESO: Educación Secundaria Obrigatoria  
FCE: Formación centrada na escola  
GRIDS: Guidelines for Review and Internal Development in Schools  
GT: Grupo de Traballo  
IQEUA: Improvement the Quality Education for All  
ISIP: International School Improvement Project  
LXE/LGE: Lei Xeral do Sistema Educativo  
LOCE: Lei Orgánica da Calidade da Educación  
LOE: Lei Orgánica da Educación  
LOXSE/LOGSE: Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo  
MEC: Ministerio de Educación e Ciencia  
MRP: Movemento de Renovación Pedagóxica  
OCDE: Organización para a Cooperación e Desenvolvemento Económico

PFAC: Proxecto de Formación e Asesoramento a Centros  
PE: Proxecto Educativo  
PISA: Programme for International Student Assessment  
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study  
PL: Plenario  
PLATEGA: Plataforma galega de teleformación  
RBE: Revisión Baseada na Escola  
R.O.C.: Regulamento Orgánico do Centro  
TALIS: Teaching and Learning International Survey  
SOEV: Equipos de Orientación Educativa e Vocacional  
SP: Seminario Permanente  
SWQI: School Wide Quality Improvement  
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
XUNT-INT: Xuntanza interna  
XUNT-AUT: Xuntanza autonómica  
SESI: School Improvement and School Effectiveness





# INTRODUCCIÓN





## IMAXE GLOBAL DA INVESTIGACIÓN



**ASESORAMENTO, FORMACIÓN E DESENVOLVEMENTO  
PROFESIONAL DO PROFESORADO EN EXERCICIO EN GALICIA**



## INTRODUCCIÓN

A introdución desta tese doutoral, que presentamos e sometemos á consideración da comunidade científica, representada polos membros do tribunal que vai a xulgala, analiza as características do contexto no que xurde e se desenvolve, os motivos persoais e as razóns conceptuais que nos levan a realizala e como estes conclúen na necesidade de abordar o problema de indagación.

Delimitamos o problema, os obxectivos perseguidos, as decisións metodolóxicas tomadas e sintetizamos o contido do marco conceptual e empírico que a conforman. A imaxe global que precede á introdución, pretende incidir no marco amplo de condicións nas que a actividade humana se move, e particularmente a educativa. Finalmente, un mapa conceptual da investigación, proporciona unha visión conxunta da mesma e serve de síntese ilustrativa do traballo realizado.

Este traballo de investigación, no que investimos un longo período de tempo, non só polos avatares da investigación senón porque se desenvolveu ao ritmo que impuña a nosa propia vida e experiencias, é froito da nosa historia persoal e profesional, así como da nosa particular busca da utopía dun mundo mellor, co acicate dunha permanente inquedanza por aprender, por saber e ser, por entender o mundo no que vivimos, ás persoas que o habitan, tentando comprometernos e compartir a construción dunha sociedade de cidadáns proactivos, críticos, máis xustos, donos das súas vidas, respectuosos coas dos demais.

Un compromiso que ten pretendido materializarse ao desempeñar o meu labor como mestra primeiro, como asesora, despois, e rematando a vida laboral nunha aula, —desexo que vai comezar a cumprirse no vindeiro curso escolar 2011-12—, onde poida confiar nun futuro prometedor que albisque nos ollos dos nenos e nenas, dos xoves e das xoves, que esperan que nós, os educadores e as educadoras, lles axudemos a equiparse para tomar o relevo na súa construción.

A motivación orixinaria para a realización desta tese de doutoramento sobre a práctica do asesoramento á formación do profesorado en Galicia, naceu, cando a nosa inquedanza nos levou, mediada a década dos noventa, a concursar e obter un posto como asesora de formación. Neste momento preséntasenos a oportunidade de satisfacer un desexo aparcado por as circunstancias da vida persoal, culminar os estudos pedagóxicos, tempo atrás desenvolvidos, coa realización dunha tese doutoral, en principio sobre a motivación do alumnado.

Realizamos os cursos de doutoramento ao tempo que iniciamos o noso traballo como asesora, e vamos experimentando as dificultades que se nos presentan no desenvolvemento da práctica cotiá do asesoramento á formación continua do profesorado, ao pretender servir de axuda no proceso de capacitación para mellorar a súa práctica docente. Isto vai despertando en nós o desexo de estudar esta práctica, para profundar na súa comprensión e nas posibilidades de melloralas.

Moitos interrogantes, preocupacións, dúbidas, estaban presentes no día a día: como conseguir a implicación e responsabilidade do profesorado e dos centros no seu propio desenvolvemento, que estratexias empregar, que se supuña que debíamos saber, saber facer, si as nosas concepcións sobre o labor asesor eran “adequadas”, como interaccionar co profesorado, como achegarnos e axudar aos centros, grupos de profesorado, profesoras/es individuais, como convivir con unha permanente inseguridade sobre si a nosa actuación podería caracterizarse de democrática, capacitadora, respectando á vez, ao profesorado e sendo fiel ás propias concepcións da educación e da sociedade, como lidar co sentimento de que a bagaxe de coñecementos non nos parecece nunca suficiente, co sentimento permanente de camiñar no fío da navalla, como mellorar a nosa práctica, como obter feedback do resto de asesores/as, que había que facer para conseguir que a institución de formación e o equipo fosemos capaces de converternos nunha organización que aprende, máis aínda nunha comunidade de aprendizaxe, que podía facer para contribuír a elo, para

vencer as resistencias propias e as das compañeiras asesoras/es, como sortear os constrinxentes institucionais.

Precisabamos recursos, ter unha fonte de alimentación e de motivación, para que ao tempo que nos proporcionara os “coñecementos” necesarios para responder adecuadamente ás múltiples, complexas e variadas demandas do traballo a desenvolver, puidera actuar como elemento de soporte para enfrontarnos “á dura realidade” do labor de asesoramento. Dureza orixinada pola diversidade do profesorado, de múltiples aspectos burocráticos, da constrición legal e institucional, a inseguridade constante, en definitiva, da constatación de que o campo da formación do profesorado entendida como desenvolvemento persoal, profesional e institucional, ou na expresión que prefire Fullan (2007), *como aprendizaxe para a mellora*, é complexo, con moitas caras, difícil de abordar e máis de comprender na súa totalidade, aínda que apaixonante para quen deposita nel grandes esperanzas para a construción da mellora educativa e social, ao tempo que constitúe o seu “campo de influencia e contribución” a esa construción e mellora.

Enfrontarse co labor de apoio á formación permanente do profesorado, demanda considerar as condicións nas que este desenvolve o seu labor. No contexto social, político, económico, actual, de fortes e rápidos cambios, nos que as tecnoloxías da información e da comunicación teñen moito que ver; a globalización, a organización do traballo e a constante aceleración do seu ritmo, o recoñecemento do pluralismo, das minorías, da diferenza, da igualdade de xénero, os novos tipos de familias e de relacións familiares, a democracia, a forte crise económica de dimensións e consecuencias aínda non delimitadas, sitúanse na sociedade xunto coa demanda de tempo para o ocio, a reclamación de singularidade, a xenofobia, homofobia, racismo, a violencia de xénero, o relativismo, a participación arbitrada, a aspiración a unha vida digna. As diferenzas sociais adquiren maiores proporcións, e o risco de que se perda a cohesión social está presente. Esta sociedade da información, postmoderna, está a xerar enormes caudais de coñecementos en todos os campos e os

procedementos de traballo teñen mudado e mudan continuamente. A poboación infantil ao igual que a moza está sometida a esta complexidade e bombardeo de incertezas, (tanto como as persoas adultas, pero en inferioridade de condicións).

Tal e como sinala Montero (2001), as relacións económicas, sociais, políticas, culturais, nesta sociedade postmoderna, réxense por pautas que teñen un forte impacto na escolarización e no traballo do profesorado, o que pon tamén sobre a mesa cal debe ser a equipaxe de coñecemento para vivir con éxito neste mundo complexo, diverso, cambiante e cal debe ser o papel da escola e do profesorado.

A sociedade vese na necesidade de solucionar os seus problemas, as demandas son crecentes, considerando que a educación é a clave de todo e de todo debe ocuparse, mesmo suplir dalgunha maneira o labor da familia. Os políticos lexislan unha reforma tras outra, como si os cambios se instauraran por decreto. Ao tempo, pídesse á escola que renda contas, e o establecemento de estándares enfróntanse ao reto dunha escola inclusiva.

Tantas expectativas e esixencias demandan un profesorado ben cualificado, cunha bagaxe formativa que lle permita desempeñar o seu labor docente enfrontándose a esta complexidade, ao estrés que xera, ás emocións que experimenta, desenvolvendo unha práctica educativa de calidade, aprendendo e mellorando día a día. A formación inicial non é suficiente, máis que nunca é un imperativo aprender ao longo de toda vida, formarse continuamente.

O papel central e á vez problemático da formación do profesorado, e o deste mesmo, ten sido clara e reiteradamente recoñecido na literatura conceptual,

*Teacher education still has the honour of being simultaneously the worst problem and the best solution in education (Fullan, 1993:105).*



*...everyone agrees that high quality teachers are critical, and that leaders and teachers working together focusing on student learning and achievement is essential. But there are sharp differences concerning the policies and strategies for reaching these outcomes* (Fullan, 2009: 107).

Claro que falar de formación do profesorado, reiteramos, supón tamén enfrontarse a un campo enormemente complexo, atravesado por diferentes perspectivas e formas de enfrontalo, no que conflúen diferentes disciplinas. Aspectos problemáticos como a orixe do saber na ensinanza, a relación entre teoría e práctica, a consideración do profesorado como mero receptor das propostas elaboradas por outros ou como profesional reflexivo capaz de xerar coñecemento na práctica, veñen ocupando, preocupando e concitando o esforzo de numerosas persoas que traballan naquel.

Nesta dirección, Montero (2001), propón considerar o campo de coñecemento da formación do profesorado, como un cruce de camiños que ha de enfocarse con un cruce miradas, concedendo á formación do profesorado un papel integrador, de maneira que os aportes dos diferentes campos poidan ser considerados ao examinar o papel do profesorado nos diferentes procesos de cambio.

Non en tanto, as formas de enfrontar a mellora da formación do profesorado sexan, como dicimos, diferentes, tense recoñecido a necesidade de servizos de apoio tanto internos coma externos, en orde a proporcionar apoios á escola para acometer os procesos de mellora.

No traballo desenvolvido no contexto do proxecto ISIP (International School Improvement Project), un dos maiores esforzos emprendidos a nivel mundial para a mellora da escola, contemplábase o labor dos apoios externos e a preocupación por mellorar a calidade dos mesmos; así, Ekholm e Miles (1985), nas conclusións que realizan ao final do Book One, destacan a conveniencia de estudar este campo, mesmo durante longos períodos de tempo, tanto para melloralo como para deixar constancia de que é o que se fai e como,

*Document and evaluate your delivery of assistance and support, both to improve your work, and to make it more systematically available to other support systems and support personnel* (Ekholm e Miles, 1985: 282).

*...More use of quality studies of support system functioning, over longer periods of time, both for understanding support operations and providing formative feedback, would be desirable* (Ekholm e Miles, 1985: 289).

Na Comunidade Autónoma de Galicia o Decreto que, na actualidade, regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado, regula, así mesmo, as institucións de formación (CFR) e o labor de asesoramento á formación continua do profesorado, que asesores/as de formación realizan.

Un labor constantemente posto en tela de xuízo, tanto no que se refire á práctica desenvolvida polas persoas que traballan nos mesmos, como á repercusión no desenvolvemento profesional do profesorado. É coñecida a denominación de asesores/as de formación, como *pakistanis* (para que están aquí), a modo de etiqueta identificadora.

O recoñecemento teórico do valor do asesoramento á formación do profesorado, non vai aparelado coa potenciación da súa mellora e dos recursos que a posibiliten. Semella que a formación e o asesoramento á formación do profesorado interesa só aos asesores e ás asesoras de formación e a unhas poucas persoas máis, pero isto non debería ser así, non pode continuar a ser así.

As características e coñecementos das persoas que desenvolven o labor asesor, os modelos de referencia para facelo, as tarefas a desenvolver, son puntos de interese, que desde a perspectiva da práctica apenas teñen sido indagados e consecuentemente, son pouco coñecidos. Este campo caracterízase pola súa opacidade, hai moi poucos estudos sobre as formadoras/es de profesoras/es, e sobre as asesoras/es en particular.

Despois de máis de dúas décadas de existencia, convértese nunha tarefa practicamente ineludible tratar de iluminar e coñecer esta figura controvertida, a práctica que desenvolve, e aproximarse ao seu coñecemento, como unha

contribución máis á mellora educativa. ¿Quen son estas persoas e que fan?, ¿qué concepcións teñen acerca do seu labor?, ¿cales son as súas necesidades formativas?, ¿cales son as actividades que desenvolven os Centro de Formación e Recursos e os asesores/as?, ¿como o fan?, ¿como se podería mellorar o traballo que realizan?, ¿cal é, ou pode ser, a súa contribución á innovación para a mellora da escola e finalmente da educación?, ¿a que dificultades se enfrontan?..., son interrogantes que emerxen e nos preocupan.

Neste contexto, está plenamente xustificado o interese de indagar sobre a práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado.

### **Problema de investigación**

O noso problema de investigación trata de coñecer mellor a práctica do asesoramento a formación permanente do profesorado, explorando as concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a dita práctica e, incrementando a intensidade do escrutinio, analizar os procesos implicados nela: Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación e do asesoramento á formación, levados a cabo no contexto institucional dun Centro de Formación e Recursos (CFR) da Comunidade Autónoma de Galicia, no que a investigadora traballa, desenvolvendo o labor de asesoramento como un membro máis do equipo do centro.

### **Obxectivos**

En consonancia co problema de investigación propoñémonos lograr os seguintes obxectivos:

#### ***Obxectivo xeral:***

Incrementar o coñecemento sobre a práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado para melloralala.

#### ***Obxectivos específicos:***

1. Realizar un estudo exploratorio das concepcións dos asesores/as de formación, sobre a práctica do labor de asesoramento á formación permanente

do profesorado, que contribúa a incrementar o coñecemento sobre o dito labor para tentar a mellora do mesmo.

2. Describir, analizar e contribuír á comprensión dos procesos implicados na práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado, desenvolvidos polos asesores/as nun Centro de Formación e Recursos, como punto de partida para a súa mellora.

### **Sobre a metodoloxía da investigación**

A práctica do asesoramento á formación do profesorado no contexto institucional dun Centro de Formación, xira en torno aos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á mesma. Ten como actores aos asesores e ás asesoras de formación, pero os protagonistas son o profesorado e centros. Os mencionados procesos son a fariña para o pan do asesoramento. O asesoramento é o núcleo, o corazón da nosa práctica de apoio á mellora da formación do profesorado.

Coñecer mellor esta práctica (o saber, saber facer e ser), e a quen a realiza, levounos a realizar este traballo de investigación optando pola complementariedade metodolóxica, empregando enfoques de carácter cuantitativo: *o cuestionario*, que nos permitiu explorar as concepcións de toda a poboación asesora da comunidade galega sobre a práctica asesora, e de carácter cualitativo, para focalizar no contorno ecolóxico, singular, dun Centro de Formación, máis adecuado con esta dimensión do obxecto de estudo e acorde co noso modo de ser e de ver a realidade da práctica, que culminan na confección dun *relato autobiográfico* no que damos a coñecer a nosa propia experiencia, tentando obxectivala, concedéndonos autoridade para elo e sustentándonos, tanto nela, como na análise, á luz dos aportes conceptuais do marco teórico, dunha gran cantidade e variedade de documentación, constituída pola confección dun diario, de notas de campo e de documentos varios que testemuñan o noso quefacer e constitúen evidencias do mesmo.

De este modo, coa “nosa voz”, “damos voz” tamén, ao resto de asesores e asesoras de formación, para facer visible o esforzo e contribución, propios e das/os demais, á mellora da escola.

O relato autobiográfico, é a construción “desde dentro”, dunha comprensión informada da práctica do asesoramento. É a nosa historia mergullada no acontecer, na vida cotiá, dunha institución de formación –tamén en parte a desta—, na que se expresan os desexos, ilusións, actuacións, esforzos, convivencia, os acordos e desacordos, os afectos e desavinzas; un esforzo humano, cos seus proles e contras, enfrontando os retos, unhas veces, e renunciando a eles outras; pero sempre buscando profundar no coñecemento e comprensión do que facemos, para melloralo, que non é outra cousa que axudar ao profesorado a capacitarse para educar mellor para unha máis xusta sociedade.

Esperamos contribuír a xerar coñecemento válido e útil para mellorar a mencionada práctica e aumentar as posibilidades de incidir no labor educativo dos centros e profesorado; para elo, enfocamos esta investigación situándonos nunha perspectiva interpretativo-crítico, de maneira que, dando conta dos feitos e contexto no que ocorren, concibimos o cambio e mellora educativas de maneira democrática e orientados cara a equidade e xustiza social, pois entendemos con Fullan que a educación ten un propósito moral:

*At the micro level, moral purpose in education means making a difference in the life-chances of all students...At the macro level, moral purpose is education's contribution to societal development and democracy (Fullan, 1999:1).*

A estrutura conceptual da nosa investigación, fundaméntase na literatura conceptual e inspírase na vivencia diaria da práctica do asesoramento a formación continua do profesorado. Práctica que ten como destinatarios o profesorado e os centros nos que traballan, a súa formación e desenvolvemento profesional e institucional, respectivamente. O coñecemento pedagóxico-didáctico base, relativo aos mesmos, representa fontes nas que a mencionada

práctica pode e debe beber. Entendemos que, ao servizo e como nutrientes do núcleo da nosa investigación, o asesoramento e a súa práctica, está o coñecemento relativo a profesión da ensinanza, a súa cultura e as problemáticas as que se enfronta, o modo en que se constrúe o coñecemento para ensinar, como se produce o desenvolvemento profesional e persoal do profesorado, as características do contexto no que traballa: os centros e os procesos de desenvolvemento institucional para a innovación e mellora, a micropolítica que atravesa toda a acción educativa.

Na práctica cotiá, asesores e asesoras de formación, *facemos formación*, axudamos a desenvolver actividades e proxectos de formación para a mellora da escola, que parten ou deben partir dunha detección de necesidades, dunha autorrevisión da práctica para a melloralala. Isto significa por en relación a mellora con aspectos organizativos, curriculares e de desenvolvemento profesional do profesorado; o que para Guarro (2005), constitúe un modo de abordar a construción do currículo nos centros, ou podemos dicir tamén, que de abordar o proceso de ensinanza e aprendizaxe de modo que repercuta positivamente no alumnado.

Por outra parte, e en consonancia coa literatura conceptual, concedemos un lugar preeminente a proxectos de formación baixo o enfoque de formación centrada na escola como estratexia de mellora, e ao asesoramento de procesos colaborativo como estratexia de axuda ao desenvolvemento de proxectos baixo esta óptica. Sendo así, tal e como sostén Marcelo (1999:156), a formación entendida como desenvolvemento profesional do profesorado, integra o coñecemento sobre a ensinanza, sobre o coñecemento e desenvolvemento profesional do profesorado, o desenvolvemento organizativo e sobre o desenvolvemento e innovación curricular, o que se fai realidade no desenvolvemento de proxectos de mellora escolar, ao que contribúe o coñecemento sobre o asesoramento.

Nesta interrelación baseamos o marco teórico do noso traballo de investigación, que contempla o Asesoramento (cap. V) como apoio aos

procesos de innovación para a mellora nos centros educativos (cap. IV), considerando o desenvolvemento persoal, profesional do profesorado e a súa formación permanente (cap. III) xunto cos procesos de construción do coñecemento (cap. II) e o estudo da profesión da ensinanza, como actividade propia do profesorado (cap. I), que esixe a formación permanente do mesmo.

Este marco conceptual sustenta o estudo empírico, axudándonos tanto na construción do cuestionario como na confección do relato autobiográfico, abordando a práctica do asesoramento aos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación da formación, baixo a óptica de beber neste coñecemento, e establecendo un paralelismo entre o desenvolvemento do profesorado e o de asesores e asesoras e entre os centros educativos e o Centro de Formación, dende a consideración de que son institucións e axentes educativos, que á vez que presentan diferenzas e característica propias posúen notables similitudes. En tanto perseguimos coñecer a práctica do asesoramento á formación do profesorado para melloralala, precisamos gobernos de aportes de coñecemento que nos axuden; tal e como di Escudero,

*...un sistema de formación dos profesores e outros axentes educativos, que queira situar o seu senso e orientación nunha perspectiva para a mellora da educación, debe ser sometido, con toda probabilidade, a cuestionamiento, a reconstrución. Dito de outro modo: a mesma formación debe definirse como un ámbito educativo suxeito á súa propia reforma, cambio e mellora (Escudero, 1992a:22).*

Así pois, o edificio conceptual e empírico da nosa investigación, artículase en sete capítulos: cinco dedicados a conformar o marco teórico, dos cales o número cinco, dedicado ao asesoramento representa o corpus de coñecemento clave para o desenvolvemento da práctica, que á súa vez precisa nutrirse dos aportes de coñecemento relacionados coa formación do profesorado, os vimbios do noso traballo, tratados desde o capítulo número un ao número catro. Os outros dous, seis e sete, ocúpanse da metodoloxía de investigación e da análise e interpretación dos resultados da investigación. Vexamos, en síntese, o contido dos mesmos.

No capítulo I, abordamos a profesión docente, as súas características, culturas, procesos de socialización e a dimensión moral da mesma, non en vano pretendemos axudar a persoas que exercen esta profesión. Unha profesión que anda a procura da súa identidade como tal, nun contexto de influencias e constrinximentos sociais, políticos, con características culturais propias que, a súa vez, constitúen o contexto de socialización. A formación, pode contribuír a crear as condicións ecolóxicas nas que as oportunidades de desenvolvemento profesional sexan maiores ou cando menos, a adecuarse ás existentes; pode promover a autonomía do profesorado e o seu *empowerment*, e o asesoramento ten aquí un grande papel.

No capítulo II preocupámonos a construción do coñecemento profesional, a relación entre teoría e práctica, como referentes na abordaxe dos procesos de asesoramento á formación, moi distintos de acordo a consideración de onde provén o coñecemento e do papel que o profesorado xoga na súa produción. Concepcións actuais avogan por considerar unha relación interactiva entre teoría e práctica de modo que ambas se influencian e benefician mutuamente. Así mesmo, a construción de coñecemento para a práctica, de carácter complexo, pois inclúe crenzas, teorías implícitas, actitudes, etc., precisa da mediación da reflexión (Schön), polo que a formación do profesorado debe tomar en consideración preparar ao profesorado para desenvolver estratexias reflexivas. O asesoramento, bebendo da investigación neste campo, pode posicionarse considerando ao profesorado como práctico reflexivo, colaborando con el nos procesos de indagación e mellora da súa práctica, adoitar un enfoque constructivista do coñecemento profesional; non en vano, no campo da investigación sobre o coñecemento do profesorado, é un tema de interese coñecer cales son as crenzas e prácticas das formadoras/es, tal e como apunta Richardson (1994).

O capítulo III, trata do desenvolvemento profesional do profesorado, dos modelos que poden orientalo e os procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación do mesmo. Coñecidas as características da



profesión da ensinanza, as súas culturas e os enfoques de construción do coñecemento para a mesma, debemos abordar as diferentes orientacións conceptuais e principios da formación do profesorado, os modelos e estratexias de desenvolvemento profesional que a investigación pon ao noso alcance, e decidir a orientación que nos sirva de referente. Nesta tarefa temos que ter en conta o contexto social, os factores que inflúen nos procesos de desenvolvemento profesional do profesorado, por cuanto están estreitamente ligados co desenvolvemento do currículo entendido como construción social.

O capítulo IV está dedicado ao estudo dos procesos de innovación e mellora da escola. Unha vez que temos considerado a profesión educativa e as súas culturas, a construción de coñecemento para desenvolvela, os modelos e presupostos en base aos cales se desenvolven os procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e desenvolvemento profesional do profesorado, non podemos esquecer que este traballa na escola, nunha organización educativa. Si a práctica do asesoramento se dirixe a colaborar coas escolas nos seus procesos de cambio e mellora, precisa entender como son e se desenvolven as organizacións escolares, plantearse unha maneira de concibilas, a súa cultura, as cuestións micropolíticas, o liderado, unha perspectiva da innovación, coñecer estratexias para levala ao cabo.

O capítulo V, é o corazón do marco conceptual, dentro do organismo da formación e desenvolvemento profesional do profesorado que lle da acubillo. Nel abordamos a súa conceptualización, modelos e estratexias, a figura do asesor/a e o seu saber e desenvolvemento profesional, de maneira que, ao marco conceptual que vimos describindo sumemos os aportes do coñecemento específico do labor de asesoramento e teñamos unha estrutura na que movernos, que nos nutra. Reformulando as palabras de Nóvoa (1991), podemos aludir a unha “triloxía” do asesoramento, que pretende colaborar na capacitación do profesorado para conformar unha profesionalidade competente e satisfactoria e unha escola innovadora que ofrezca ás mellores posibilidades educativas ao alumnado e satisfaga os requirimentos e necesidades sociais.

Os capítulos VI e VII, conforman o estudo empírico, constitúen unha unidade que organizamos en dúas partes. No capítulo VI, ocupámonos da metodoloxía da investigación, reflexionando sobre a disxuntiva cualitativa-cuantitativa e tomando as decisións que consideramos pertinentes para abordar esta indagación. Describimos os procedementos e instrumentos de investigación (o cuestionario e a súa construción; o relato autobiográfico os instrumentos de recollida de información e a súa elaboración), e damos conta do transcorrer da mesma, así como da arquitectura do estudo empírico.

O capítulo VII, está dedicado a análise e interpretación dos resultados da investigación. Analizamos os datos obtidos a través do *cuestionario de concepcións de asesores e asesoras sobre a práctica do asesoramento* que, ao tempo que constitúen índices da pertinencia das cuestións nel incluídas, salientan os aspectos de máis interese para ter en conta, xunto con e na análise de, a información proveniente do diario, notas de campo, documentos diversos, nos que se apoia a elaboración do *relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional*. Terminamos coas conclusións da investigación e apertura de cuestións de indagación para o futuro.

Cerran a estrutura que vimos comentando as referencias bibliográficas e legais, xunto cos Anexos, —xúntanse en soporte informático—, que exemplifican a información recollida, incluíndo aquela á cal se fai referencia.

### **A linguaxe empregada**

Como expresión do noso compromiso educativo e defensa da igualdade de dereitos entre homes e mulleres, a linguaxe desta investigación esfórzase por tomar en consideración as distintas formas léxicas que denominan a homes e mulleres, así como as xenéricas. Unha linguaxe que permita facer visibles ás persoas que pertencen a un ou a outro sexo e os papeis que cada quen xoga, é tarefa ineludible en calquera ámbito e en todo momento, particularmente cando falamos de asesoramento e formación.

Igualmente, facemos notar que, de forma consciente, dada a súa carta de natureza e significado adquiridos na linguaxe educativa e de investigación, empregamos palabras non ortodoxas na nosa lingua galega. Isto non diminúe un ápice o noso compromiso de defensa e reivindicación da lingua e cultura galegas, que falan acerca da nosa inserción nun contexto concreto: a Comunidade Autónoma de Galicia, do noso amor pola Terra, a súa defensa, posta en valor e reivindicación dunha singularidade inmersa na diversidade, recoñecida esta por nós, á súa vez, por cuanto que nos sentimos, de igual modo, cidadás plenas dun mundo multicultural, plurilingüe, diverso, rico, en definitiva, e impelida a traballar, ata onde nos sexa posible, para que todas as persoas poidan vivir e convivir nel con xustiza e liberdade.

Na figura 1, representamos a estrutura conceptual e empírica da investigación.



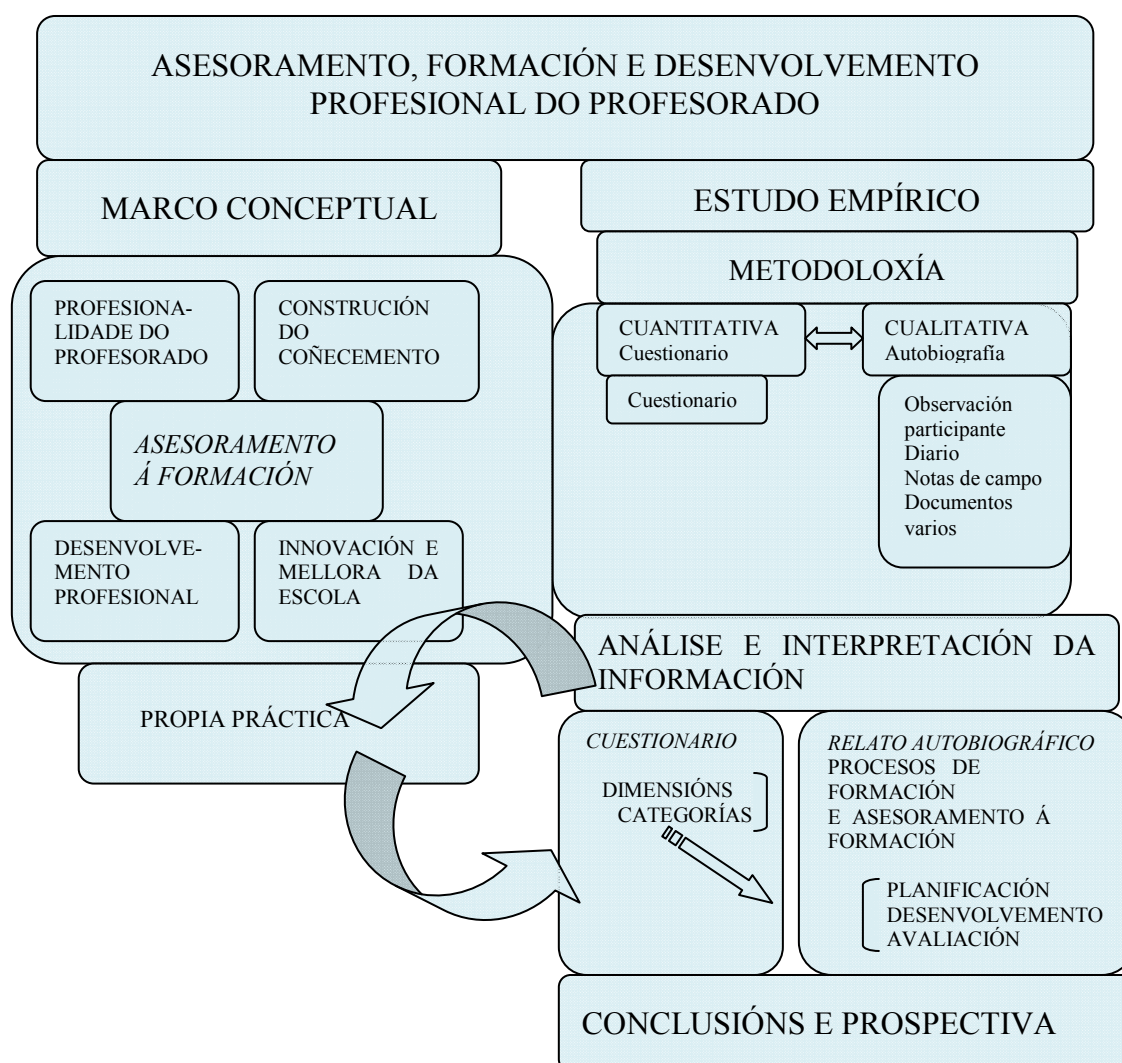
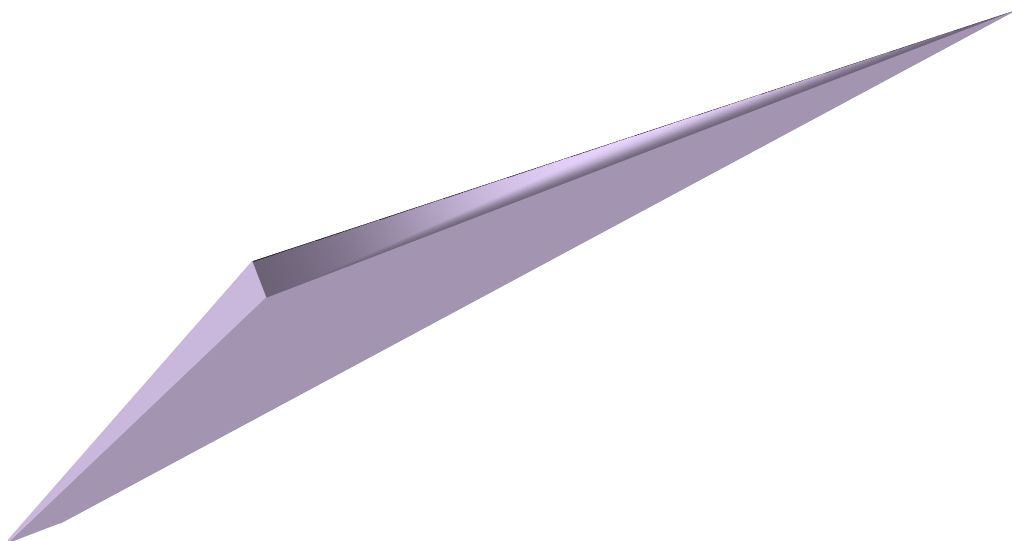


Figura 1. Estrutura conceptual e empírica da investigación



**CAPÍTULO I**

**A FORMACIÓN PERMANENTE E A  
PROFESIONALIDADE DO PROFESORADO**







## 1. Introducción

Considerar a ensinanza como profesión e ao profesorado como profesional ven sendo, ao longo do tempo, unha cuestión sometida a reflexión e debate por ser unha realidade complexa, ambigua e controvertida, tamén no ámbito da formación do profesorado, en tanto se ocupa da actividade e grupo de persoas en cuestión.

Polo que o contexto español se refire a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (1990), debuxaba a figura dun profesional reflexivo e investigador en contraste co profesor experto da anterior Lei Xeral da Educación (LXE) (1970); a idea era apoiarse na capacidade reflexiva do profesorado, para que de forma sistemática, se convertera nun profesional que realizaría valiosas achegas para o desenvolvemento da ensinanza. A posterior Lei de Educación (LOE) (2006), contempla como finalidade educativa e obxecto de especial atención pola administración (Art., 2.2), a cualificación e formación do profesorado, o traballo en quipo do mesmo, a investigación, experimentación e renovación educativa, aspecto este último definido tamén como función (Art., 91,l), polo que podemos entender que se segue a promover unha figura de profesional reflexivo.

O mencionado interese polo profesionalismo reflicte, nalgúns casos, os cambios na estrutura de poder e nas relacións estado-profesorado; así, Askling e Almen (1995), sinalan que o profesionalismo pode ser invocado cando o estado pretende liberarse dalgunha das súas responsabilidades e tamén, reclamado polo propio profesorado cando son atacadas as súas competencias ou cando (en unión de investigadores aliados/as), quere enfrontarse ao criticismo.

O concepto de profesionalismo tense usado con finalidades diferentes e en contextos moi distintos: como tema de debate político, como demanda de

prestixio ocupacional, como tópico de investigación, como esixencia de calidade no labor desenvolvido.

Os aludidos Askling e Almen (1995:12), a partires de diferentes indagacións sobre o tema, observaron que se podían identificar tres orientacións:

a) Unha na que se fai forte énfase no profesionalismo do profesorado como posuidor dun tipo particular de coñecemento profesional, profesores/as con voz propia.

Tal é a orientación de Fullan e Hargreaves (1992a), que entendemos sigue a observarse posteriormente Hargreaves (1996), Fullan e Hargreaves (1997), pretendendo por de relevo a complexidade e particularidade da tarefa da ensinanza e da aprendizaxe.

*Na ensinanza, como en moitas outras ocupacións, o núcleo da súa profesionalidade non se define, sobre todo, en relación co seu salario, categoría social e títulos, senón cos tipos característicos de acción e xuízos que efectúan os profesionais. Como di Schön (1987), a acción profesional supón facer xuízos discrecionais en situacións de incerteza inevitable...*

*A aplicación da destreza, sabedoría e mestría acumulada nas circunstancias concretas e variables da clase definen gran parte da profesionalidade do docente: a capacidade deste para facer xuízos discrecionais informados no ambiente rapidamente cambiante da aula (Fullan e Hargreaves, 1997:42).*

b) Outra que leva a cuestión da desprofesionalización, como consecuencia da intensificación do labor docente, por mor das crecentes e duras demandas que se fan ao profesorado sen que este poida manexar as súas propias condicións de traballo. Nesta situación, os políticos apelan a súa profesionalización para comprometelo a que responda e colabore (Popkewitz, 1994).

c) A terceira focaliza no emprego de estratexias pechadas por parte dos profesionais para consolidar o seu estatus ou monopolio de coñecemento

(Burrage e Torstendahl, 1990), se ben, non resulta tan clara na indagación sobre a profesión.

A complexidade do escrutinio ponse de relevo polas múltiples cuestións a considerar: a evolución histórica do concepto de profesión; o seu dinamismo e relatividade histórica; o aspecto ideolóxico; a diversidade de culturas e subculturas; a dificultade dunha abordaxe con perspectiva unitaria e homoxeneizadora; á necesidade de superar unha clasificación respecto de características normativas; a todo o cal se xunta a dificultade de definir outros termos situados neste campo semántico, como son profesionalismo e profesionalidade.

Cabe pois que abordemos unha reflexión sobre o profesorado e sobre a profesión da ensinanza, en canto referentes para o estudio do asesoramento á formación do profesorado, tratando de apresar aqueles aportes que, na perspectiva do desenvolvemento da práctica deste labor, poidan axudan a iluminar un pouco máis o campo, agrandar a súa comprensión e contribuír a súa mellora. Mentres a abundancia de investigación move a considerar que o campo posúe un gran dinamismo, tamén subliña a distancia entre a investigación e a realidade, entre a teoría e a práctica, entre os teóricos e os prácticos.

Nesta situación, como dicimos, resulta pertinente reflexionar sobre o tema e provernos dunha plataforma teórica e conceptual, plural necesariamente, sobre a cal concibir e construír os procesos de asesoramento á formación do profesorado, que en todo caso debера pretender potenciar a súa autonomía nunha perspectiva democrática, cuestión central no debate e na consideración da ensinanza como profesión e da profesionalidade do profesorado.

Isto apela a necesidade de comprometernos, con honestidade e modestia, a enfrontarnos coa elaboración de coñecemento tratando de non perder o norte crítico, sabendo que sempre será provisional, cunha visión

parcial, non neutral. Neste proceso indagador trataremos de que a nosa teoría e a nosa práctica se interroguen mutuamente e sexan permeables entre si.

## **2. A docencia como profesión e como actividade educadora**

Ensinar, educar, é unha actividade á que todo o mundo atribúe unha importancia fundamental e a consideración de remedio de case tódolos males que padece á sociedade, o cal non deixa de ser un paradoxo ante a cativeza dos esforzos, particularmente os institucionais, que se realizan por melloralá.

A formación aparece como elemento necesario e indiscutible no proceso de preparar para exercer unha profesión; desde este punto de vista resulta obvia a vinculación entre a formación do profesorado e a profesionalización, o que non significa que tal relación deixe de ser complexa e problemática. A profesionalización depende da formación, condición necesaria para aquela, pero non suficiente, hai outros factores sociais, políticos, laborais, e persoais que tamén inflúen e deben ser tidos en conta.

Ao longo do tempo, as consideracións en torno aos conceptos ou senso de termos como profesión, profesionalidade, profesionalismo, teñen sido obxecto de distintas achegas por parte de moitos e diferentes autores/as provenientes tanto do campo da socioloxía como doutras disciplinas, e desde logo da educación; entre elas, consideracións respecto á nobreza ou altura de miras da profesión (Blat e Marín, 1980); ás diferenzas cualitativas ou específicas respecto dunha ocupación ou emprego (Gimeno, 1993); ás características da execución que amosan a competencia de quen a realiza (profesionalidade) (Tenorth, 1988); ao estatus, (Fernández Enguita, 1990); á ensinanza como semiprofesión (Etzioni, 1969); ao respecto da definición dos elementos fundamentais dunha profesión e a comparación coa actividade de ensinar: coñecemento base, controis de calidade, recursos, condicións da práctica eficaz, (Corrigan e Haberman, 1990).

Nesta última dirección, Hoyle (1980), sinala ata dez características configuradoras dunha profesión: desempeñar unha función social; requirir destreza que debe adaptarse a diferentes situacións; un corpo sistemático de coñecementos a obter na ensinanza superior; socialización nos valores e cultura da profesión; autonomía; alto prestixio social e remuneración; algúns dos cales aparecen recollidos no traballo sobre a profesionalización de Fernández Pérez (1988).

En España, ata ao último terzo do século XIX; os estudos abordan máis os temas da formación conducente á obtención da titulación, plans de estudos, que a análise sociolóxica e histórica do maxisterio, (Ortega e Velasco, 1991); neles o perfil de mestre/a, caracterizábase por a orixe rural, de clase media baixa, deficiente formación recibida, mínimos requisitos de acceso á profesión e baixa remuneración. Isto significaba unha desconfianza nas súas capacidades que se traduciu en falta de autonomía ata a época da II República na que o salario aumentou, os plans de estudos melloraron e incrementouse a consideración social; non en tanto, coa chegada do franquismo prodúcese outra época de retroceso con unha forte ideoloxización na práctica do maxisterio e un soldo mísero. A feminización da actividade da ensinanza é notable así como a falta de autonomía, que debe subliñarse de novo. O seu papel no currículo límitase a decidir sobre a metodoloxía e a interacción co alumnado. Só a partires da LOXSE (1990) e tamén coa LOE (2006), hai novos enfoques nas posibilidades de intervir no currículo. Emerxe tamén o tema da carreira docente cunha evidente xerarquización entre o profesorado de ensino primario e secundario, que continúa na actualidade. Está presente nestas consideracións, así mesmo, o tema do coñecemento necesario para a ensinanza e da súa construción, que abordaremos no capítulo II, tema situado en lugar relevante nos noventa, ao incidir no recoñecemento social da profesión docente.

Desde o punto de vista da socioloxía da educación, o estudo de Jiménez (2004), sobre as reformas e as funcións sociais asignadas ao profesorado e os dilemas que tivo que enfrontar o seu proceso de profesionalización en España

—na época franquista anterior á LXE de 1970, durante a vixencia desta mesma lei e coa LOXSE de 1990—, percorre diferentes aspectos destas reformas e relaciona as diversas imaxes e discursos políticos destes períodos coas concepcións sociolóxicas sobre o proceso de profesionalización do profesorado.

Segundo a autora, os/as docentes son intelectuais que producen e difunden activamente a cultura na sociedade. Están, por isto, nunha posición privilexiada para amosar concepcións do mundo e da vida, alternativas ás do poder, e están en condicións de asumir compromisos máis alá dos seus estritos intereses, o que ven a constituír unha obriga moral e política para eles/as. Considera, ademais, que a forma “profesionalista” (énfase da autora), de orientar as percepcións e concepcións do profesorado, se ben non sempre ten sido útil ao poder, menos aínda pode sê-lo para que realice un labor igualitario, participativo e progresista na ensinanza e na sociedade, por actuar en contra da consolidación das propias actitudes solidarias e transformadoras; se ben isto xa se fixo no pasado, cómpre estar continuamente facendo crítica das posturas asumidas e renovar os compromisos con quen máis o necesita na sociedade. A súa toma de postura é clara,

*O rexeitamento á ideoloxía do profesionalismo é un necesario punto de partida no proceso que debe emprenderse de construción de novos proxectos sustentadores de prácticas educativas e sociais verdadeiramente consecuentes* (Jiménez, 2004:210).

O debate sobre a profesionalidade do profesorado continúa aberto. Para García Alonso (1998), a profesionalización do profesorado na súa dobre dimensión de desenvolvemento do seu estatus social (profesionalismo) e do saber e competencia enmarcados en valores educativos (profesionalidade), é unha aspiración prioritaria dos sistemas educativos, na súa procura da calidade dos procesos e resultados da educación.

Neste senso, en Estados Unidos, adoitaron un papel destacado o Carnegie Report (1986), e o Tomorrow’s Teachers do Holmes Group (1986),

preconizando medidas como: crear un consello nacional de normas profesionais docentes; a redución da regulamentación administrativa para aumentar a autonomía e a responsabilidade; aumentar o período de formación; compatibilizar a calidade e a igualdade de oportunidades; modificar a progresión na carreira e incrementar o interese polo coñecemento práctico.

Ao respecto, Labaree (1999), ve dous perigos fundamentais neste movemento: o fortalecemento da autoridade dos que ensinan ao profesorado e a aceleración da racionalización da instrución dentro da aula, dándolle pulo a un modelo de ensinanza baseado na investigación académica. Referíndose ao contexto americano, se ben consideramos que pode ser aplicable ao noso, atribúe a persistencia da perspectiva racional positivista na investigación sobre a ensinanza, ao o dilema, tanto intelectual como profesional, de formadores/as, que supón a elección dun modelo empirista ante a “debilidade” do enfoque postmoderno para avalar o seu discurso e investigacións, enfoque que, por outra parte, resulta atractivo. O desexo de mellorar a ensinanza e a escolarización leva aos formadores/as de profesores/as a recorrer e expresar o “poder disciplinario”, (Foucault, 1977; cit. por Labaree, 1999:41), da ciencia do ensino, mesmo cando a súa retórica se distancia da investigación proceso-produto, e do seu enfoque pedagóxico claramente establecido. O autor incide en que o segundo informe do Holmes Group (1990), decántase por unha retórica de igualdade e colaboración que fundamente unha proposta de centros profesionais, fronte a énfase no coñecemento científico que se facía no primeiro, e insiste en asegurar que o profesional da docencia será un profesor/a competente.

Este debate en torno ao profesorado e á súa profesionalización, desvía a atención da consideración da educación como actividade política, que os programas de formación deberían ter en conta (Giroux e McLaren, 1986). O problema da racionalización da ensinanza é que tenta disimular o contido político, para nós claro, co verniz dunha decisión de carácter técnico sobre os

medios máis eficaces que conduzan ao logro duns obxectivos educativos non analizados nin cuestionados.

O movemento de profesionalización ao incidir na competencia especializada do profesorado, ven a socavar o control democrático das escolas (Sykes, 1990), pois esta competencia baséase na racionalidade técnica que nega a dimensión política da educación. As comparacións con tarefas médicas non son axeitadas, pois formar mentes, inculcar valores e preparar cidadáns, non é o mesmo que prescribir antibióticos para unha infección. O carácter político daquelas tarefas require que o profesor/a elixa que ideas, valores, fins sociais merecen ser fomentados e dita elección terá un impacto nas eleccións do alumnado nestas cuestións. Tales decisións, son algo cotiá na vida dos pais e cidadáns en xeral e inflúen na vida dos fillos/as e das persoas adultas do contorno; non é unha competencia profesional e exclusiva do profesorado, senón unha capacidade que todo o mundo pode exercer. Isto, en tanto que supón levantar barreiras para evitar a influencia da sociedade na ensinanza, supón unha ameaza para a compoñente esencial da democracia (a participación social). Para Sykes (1990:92), debe buscarse un modelo de profesional que se acomode ás características particulares do labor de ensinar.

Xunto co interese por concederlle á ensinanza o estatuto de profesión coexiste unha situación pouco atractiva, caracterizada por aspectos como: corporativismo, insatisfacción profesional, malestar docente, ausencia de reflexión crítica, etc., que non deixa de repercutir na autoestima e na construción da identidade profesional, tal e como amosan estudos ligados ao “paradigma persoal”.

Na sociedade occidental, un dos cambios máis relevantes producidos foi a extensión da escolaridade obrigatoria e os conseguíntes cambios cuantitativos e cualitativos. A ampliación do corpo docente foi en detrimento da formación das persoas que se dedicaban a ensinar (profesorado non profesional). Os rápidos cambios das sociedades postmodernas, a perda de confianza no papel da educación como elemento de transformación social, son, entre outros,



factores que levan ao profesorado a unha crise de identidade e fan necesario e urgente, reconstruír un novo senso para esta profesión.

Este proceso de ampliación cuantitativa deu lugar a cambios cualitativos importantes no sistema educativo. Esteve (1999:145 e sgtes.), sinala un conxunto de factores de cambio social que inciden sobre o sistema educativo e sobre a actividade profesional dos profesores/as:

- A transformación cualitativa da educación. A súa democratización supón impartir o mesmo tipo de ensinanza para todos/as e a conseguinte desestabilización do profesorado que debe atender a todo tipo de alumnado.

- A perda de valor do sistema educativo como consecuencia da masificación e democratización da ensinanza, nunha sociedade de libre mercado. Posuír un título non asegura un posto de traballo, como sucedía antes.

- A modificación do apoio social á educación. Sobre o profesorado recaen múltiples responsabilidades, todos os males e problemas da educación sonlle imputados, mesmo aspectos que dependen de condicións externas a el.

- Ruptura do consenso sobre a educación, sobre as súas finalidades e sobre como debe levarse a acabo. Nesta sociedade plural, multilingüe e multicultural, o profesorado ten que tomar decisións polas que se expón á crítica.

- Necesidade de cambio na formación inicial, dado o contexto social actual, cambiante e fragmentado.

- O cambio nas relacións interpersoais (profesor/a-alumno/a). Problemas como a violencia afectan o equilibrio e seguridade do profesorado, e; sen dúbida, o seu labor profesional (fronte a isto, nestes momentos, algúns gobernos autonómicos, como o madrileño ou o galego, ven a educación como un acto xurídico e pretenden solucións a “golpe de lei”).

- Cambios na valoración social do profesorado. A escasa consideración social desta profesión é un feito na actualidade.

- Os cambios nos contidos curriculares que provocan actitudes de inseguridade, receo, desconfianza.
- As deficientes condicións de traballo, sobre todo en relación co aumento de responsabilidades e as condicións materiais nas que o profesorado desenvolve o seu traballo.

Unha das máis recentes visións sobre o profesionalismo (Hargreaves e Shirley, 2009), sinala tres principios nucleares para avanzar na profesionalidade:

1. Profesores con unha alta calidade, en base a unha grande valoración da súa profesión e, como no caso de Finlandia, con unha escrupulosa selección de entrada.
2. Asociacións poderosas que comprometan a responsabilidade do profesorado, promovan unha forte autonomía e o apoien, desenvolvendo relacións gratificantes e de confianza.
3. Comunidades de aprendizaxe activas, entendidas como lugares nos que se analizan e renovan os valores profesionais que non para implementar as políticas gobernamentais; como seos nos que o currículo se desenvolve en lugar de subministralo, e onde se exerce a autonomía determinando os propios obxectivos en lugar de implementar os de outros.

Non en tanto, persiste a situación de indefinición cando se trata de cualificar a docencia como profesión. Pese ao discurso que salienta a autonomía do profesorado e a importancia do seu traballo a realidade non camiña polos mesmos vieiros.

### **3. A docencia á busca da súa identidade como profesión**

Subliña Montero (2001), que de entre os abundantes tópicos e lugares comúns da profesión docente, o máis destacado é a dúbida sistemática sobre a súa consideración como profesión ou non, sendo os anos setenta e os oitenta

expresivos desta posta en tela de xuízo. Nos últimos tempos o interese pola educación maniféstase con forza en tódolos sectores sociais e diferentes ámbitos, así, o da formación inicial e continua do profesorado, da profesión docente, da investigación con especialistas que se ocupan de todos os factores que inflúen no labor docente: o pensamento do profesorado, as súas actitudes, os apoios internos e externos á escola, obxecto tamén de comentario e debate nos medios de comunicación social e no resto da sociedade. Sendo así, resulta necesario reclamar a consideración da docencia como actividade con especificidade propia e reconstruír unha identidade profesional en consonancia co relevante papel educativo que a esta profesión se lle concede na sociedade postmoderna.

O termo profesión leva consigo diferenzas cualitativas respecto a outros aíns como ocupación, oficio, ou emprego. Vinculados co termo profesión, hai outros: profesional, profesionalización, profesionalidade, profesionalismo, que non son neutros (Hoyle, 1980), senón que como sinala Angulo (1993a), cando se cualifica a alguén como profesional estase a diferenciar entre suxeitos con certos coñecementos ou competencias e outros que non os posúen, de tal maneira que se pode chegar a atribuírlles a condición de expertos e unha posición de poder, en detrimento daqueles que non os posúen e que non terán a oportunidade de ser escoitados.

O termo profesionalización é o que, en opinión de Montero (2001:89) posúe maior capacidade de incluír a problemática sobre a consideración dos profesores/as como profesionais. Para a autora cando se fala de profesionalización estase a falar de moitas cousas á vez e desde diferentes perspectivas. Define, nunha primeira aproximación, profesionalización como “acción de profesionalizar” o que significa “dar carácter de profesión a unha ocupación” e “converter a un aficionado en profesional”. Un profesional é “unha persoa con unha elevada preparación, competencia e especialización que presta un servizo social importante” ou “alguén que recorre ao coñecemento extraordinario -experto- en situacións de importancia humana” ou “alguén con

capacidade para fundamentar as súas decisións”. Denominar como profesional, significa conceder “privilexio, autoridade e recoñecemento social” ás persoas que reclaman tal designación.

Falar de profesionalización ven a significar a posibilidade de que a ensinanza se considere unha profesión e aos profesores e profesoras como profesionais. Nesta perspectiva a profesionalización aparece como unha meta desexable porque supón impulsar o traballo de ensinar cara a cotas de maior calidade, autonomía, competencia, colaboración.

Pola súa parte, Martínez e Tey (2007), consideran o exercicio laboral do profesorado unha actividade profesional e defínela como cooperativa, coa finalidade de proporcionar á sociedade un ben específico necesario para sobrevivir como tal. Destacan a capacidade de resolución de problemas satisfactoriamente en contextos determinados, a competencia profesional, e a capacidade de persistencia para lograr os obxectivos e responsabilizarse do realizado, e, segundo manifestan, recollendo os planteamentos de Katz, Noddings e Strike (2002), primordialmente a consideración de que na profesión docente,

*...a relación co educando baséase nunha “atención xusta” que contribúa á súa progresiva optimización e autonomía. Esta é a meta interna da actividade profesional do profesorado para proporcionar un ben específico á sociedade, (Martínez e Tey, 2007:44; énfase no orixinal).*

Son moitos os autores e autoras que teñen estudado ao longo do tempo caracterizacións da docencia en tanto que profesión para diferenciala doutras actividades que non acadan esa cualificación. Os criterios de referencia teñen sido moi debatidos desde unha perspectiva teórico-sociolóxica; así, a pioneira proposta de oito características (Myron Lieberman, 1956), a de Hoyle (1980), e outros traballos semellantes, Bourdounle (1991); Carr e Kemmis (1988); Corrigan & Haberman (1990); Fernández Enguita (1990); Fernández Pérez (1988); Martínez e Tey, (2007); Nóvoa (1991). A influencia do modelo funcionalista no estudo das profesións levou á comparación da ensinanza cos

criterios aducidos, para concluír que uns se cumprían, outros tiñan unha débil presenza e outros estaban ausentes. Algúns autores, Etzioni (1969), Fernández Enguita (1990), falan de semiprofesión, ou de profesionais “minor”.

O debate non parece ter logros concretos; non obstante, ten interese en tanto que pode permitir atopar outros prismas, outros enfoques que iluminen máis comprensivamente o tema. Así, diferentes autores/as como García Alonso (1987), Montero (2001), ou Martínez e Tey (2007); apuntan aspectos débiles ou críticos, xurdidos da reflexión sobre as cualidades “ideais”. Entre eles destacaremos os seguintes:

a) Teoría, práctica e coñecemento dispoñible. Se ben é certo que o desenvolvemento profesional require un corpo sistemático de coñecemento básico, resulta un paradoxo observar que fronte ao grande desenvolvemento teórico do coñecemento sobre a ensinanza, desde as distintas perspectivas de investigación e o xurdimento de liñas emerxentes, sigue a cuestionarse o tipo de coñecemento que o profesorado posúe para ensinar: énfase na experiencia como fonte básica do coñecemento, dificultade de acceso a un pensamento pedagóxico, dependencia do xuízo experto e da rutina, aínda que non se cuestione o valor desta para economizar esforzo na realización de certas actividades.

Sobre a area, en continua lidia, están o coñecemento teórico proveniente da investigación e a práctica profesional. escoitar a voz da “práctica”, do profesorado, a quen se ten considerado en permanente minoría de idade, recuperando a xa vella conceptualización dos profesores e profesoras como investigadores/as, pode ser un bo consello para os “teóricos” que cren que son os que van a reformar a escola (Shulman, 1987). O diálogo teoría-práctica faise indispensable, non ten senso que se constrúan e se fagan explícitos modelos de competencia sen considerar as teorías implícitas na práctica, volvendo as costas á evidencia de que cando se trata de “probar e comprobar” a teoría, as persoas mediadoras máis aceptadas son aquelas que se atopan desempeñando a tarefa da práctica primordialmente, ou as que ocupan

un lugar intermedio, tales como asesores/as de formación ou relatores/as de actividades de formación, e en xeral quen mantén relación directa coa aula.

Un informe da OCDE (1985), concluía que o profesorado, polo momento, non era capaz de demostrar que posuía un corpo de coñecementos e teorías claras e coherentes nos que sustentar a práctica. Xorde pois, a necesidade de ir a procura de coñecemento relevante neste senso. Vese a necesidade de estudar a maneira en que o profesorado constrúe o seu coñecemento no exercicio da súa práctica profesional. Así, Shulman (1987), e quen colaboraron con el, propuxeron unha categorización dos coñecementos que o profesorado precisa, das fontes do mesmo e do papel a desempeñar neste proceso pola formación do profesorado.

A posta en dúbida da existencia dun corpo de coñecementos sobre a ensinanza, que sexa compartido polo profesorado, fai máis difícil unha formación do profesorado que sexa eficaz. A profesión da ensinanza, ten unha característica específica consistente na necesidade de articular dous tipos de coñecemento: o da disciplina (“content knowledge”) e o pedagóxico (“pedagogical knowledge”). Ambos tipos reflíctense na formación do profesorado, tanto inicial como continua.

Non en tanto, a necesidade e tamén a valoración do coñecemento pedagóxico, non é sentida por todo o profesorado, de modo especial o que se sitúa nas etapas educativas próximas a universidade considera que, basta saber a asignatura (Hernández e Sancho, 1993) para ensinar e non lle parece “científico” nin respectable este coñecemento. O reverso da moeda é atribuír ao profesorado dos niveis máis baixos un maior coñecemento pedagóxico, mesmo na cultura de formadores/as, asesores/as, funciona como tópico tal división.

Con todo, a consideración do profesor/a como profesional baséase na súa dedicación ao proceso de ensinar e de aprender, non en dominar unha disciplina, se ben este coñecemento é indispensable no proceso de profesionalización.

A diferenza, tal vez resida no modo de produción do coñecemento na ensinanza, que require aproximarse á práctica para elaborar a teoría, pese a trabas de tipo epistemolóxico e metodolóxico. Finalmente enfrontámonos a unha cuestión de relevancia dos tipos de coñecemento para ensinar e da súa elaboración. Claro que,

*...o problema non reside só en determinar cal é o coñecemento esencial e en cal dos dous compoñentes clásicos reside, senón en que medida o fai en cada un e como se articulan nunha situación na que se reproduce a complexidade representada pola imbricación de ambos tipos de coñecemento (Montero, 2001:95).*

b) A autonomía do profesorado é outro dos aspectos críticos. Sexa vista desde a perspectiva individual e considerada como capacidade para tomar decisións e asumir o seu control, sexa desde a perspectiva colectiva de control sobre a profesión. Máis adiante (cap. IV), retomamos este tema e incidiremos na dimensión institucional.

c) Inexistencia dunha cultura común entre o profesorado, que sexa contido da formación do profesorado, no que se refire a ideoloxía educativa e cultural, aínda que puidera haber unha identidade de contido funcional, Feiman-Nemser e Floden (1986). A heteroxeneidade é evidente, pódese constatar en múltiples aspectos: orixe social, xénero, experiencia, fase da carreira, capacidade, etc.

d) A orixe e o recoñecemento social. A ensinanza ten sido unha profesión a que accedían persoas con recursos económicos limitados (clase media, media-baixa), que vían nela un medio de ascenso social ao seu alcance, debido a existencia dun número relativamente alto de institucións que se dedicaban a preparación do profesorado e a localización das mesmas. Montero (2006), sinala que a dependencia do subsistema da formación inicial do profesorado do sistema educativo, ten afectado ao problema da formación, ao ser estes centros empregados como dispositivos de axuste á lei da oferta e da demanda de titulados superiores. Debido a isto, os criterios de selección para o acceso ao sistema de formación teñen variado en función da necesidade ou

saturación de profesionais. Con todo, a medida que se van ampliando as demandas de tarefas que se fan ao profesorado e se intensifica o seu traballo profesional, a esixencia en canto a posuír certas cualidades básicas e certas actitudes, é maior, polo que cabe esperar que as institucións de formación se cuestionen os seus procedementos de admisión. Este estado de cousas ten repercutado non só no status do profesorado, senón tamén no da súa formación, para Ginsburg e Clift (1990), isto débese a que a xerarquía dos estudos de ciencias da educación na universidade reflicte a xerarquía social.

A sociedade non concede unha importancia real a educación (Etcheverry, 1999), nin concede una valoración alta ás persoas que se ocupan da docencia; o profesorado constitúe un grupo profesional de baixo status, en comparación con outras profesións, o que inflúe de modo significativo na imaxe que de si mesmo ten o profesorado e na construción da súa cultura ocupacional (Sarmiento, 1994:72).

O discurso político e social vai por unha parte e a realidade por outra. Gran parte das familias non desexan que os seus fillos e as súas fillas elixan esta profesión. Pode chegar o momento no que todo o mundo opine sobre o que debe facer o profesorado pero moi pouca xente elixa tal profesión (Adams e Tulasiewicz, 1995). O segundo informe do estudo de Eurydice (2002), financiado pola Comisión Europea, dedicado considerar o estado da oferta e demanda e as medidas para a provisión de postos docentes, pon de manifesto as dificultades dalgúns países europeos para a dita provisión, especialmente, con persoal preparado.

Hai, certamente, diferenzas na valoración social que Musgrove e Taylor (1971), sinalaron e seguen vixentes, de acordo coa función desempeñada, área disciplinar de referencia, nivel de ensino no que exerce a profesión, ou prestixio do centro, entre outras. Na nosa experiencia, tanto docente como asesora, temos observado que desempeñar ou non unha xefatura de departamento, coordinar un ciclo, impartir matemáticas, filosofía ou coñecemento do medio, por exemplo, confiren un status, máis ben tácito, que



se reflicte incluso na relación co alumnado e coas familias e mesmo no desempeño profesional, (nivel de esixencia, metodoloxía máis ou menos innovadora, autonomía).

Outro factor de diferenciación de status é a remuneración salarial do profesorado. Non é infrecuente, aínda hoxe, escoitar como argumento nas negociacións sindicais das súas retribucións, que as diferenzas con outras profesións do mesmo nivel de preparación, son grandes. Hipóteses explicativas aluden o elevado número de profesionais, así como a dúbida acerca do coñecemento específico requirido ou o prazo no que se poden ver os resultados da súa actuación profesional. Claro que a propia heteroxeneidade da profesión docente, e a súa estrutura xerárquica en base non só a formación senón a orixe social, ten dificultado considerala de modo unitario e mesmo o propio recoñecemento como profesión.

O tema do coñecemento específico para a profesión docente ten tamén relación coa súa valoración social. Isto pode levarnos a cuestionar a formación que o profesorado recibe, que se supón maior no campo disciplinar (que ten a primacía) para o profesorado de educación secundaria, o que leva consigo un maior status relativo dentro da profesión, e menor no campo pedagógico, á inversa do que sucede co profesorado de educación primaria, se ben este non ve incrementado o seu status en ningún caso. Tal e como reclama Fernández Pérez (1988), deberíase prestar atención a este extremo, pois ningunha profesión permitiría que o seu colectivo integrante ingresara nela con tan escasas garantías e respecto polas persoas receptoras do servizo.

Na actualidade, a lo menos a nivel legal, parece promoverse a valoración da función docente. A Lei Orgánica da Educación (2006), dedica o seu capítulo IV, a falar do recoñecemento, apoio e valoración do profesorado. Así:

*1. As Administracións educativas velarán por que o profesorado reciba o trato, a consideración e o respecto acordes coa importancia social da súa tarefa.*

*2. As Administracións educativas prestarán una atención prioritaria á mellora das condicións nas que o profesorado realiza o seu traballo e ao estímulo dunha crecente consideración e recoñecemento social da función docente (capítulo IV, Art., 104, 1 e 2).*

Comezan, así mesmo, a abrirse vías lexislativas que reclaman o estatus de autoridade pública para o profesorado, (na comunidade galega hai unha proposta lexislativa que está a debaterse no inicio desta segunda década do século XXI), particularmente ante os problemas de convivencia que se presentan na comunidade educativa, como si tal etiqueta fose o remedio á falta de respecto e pouco valor que está a concederse ao labor do profesorado.

e) A feminización da ensinanza. Nun principio, as mulleres que acceden a ensinanza teñen unha procedencia social superior á dos homes, Landsheere, (1977), Lanier y Little (1986), Benejam (1986), o que podería explicarse polo acoutado do campo de opcións profesionais que tiñan ata mediados do século pasado; se ben, un dos tópicos de descualificación da profesión docente refírese á grande proporción de mulleres que hai nela, particularmente nos primeiros niveis, e que se mantén na actualidade, incluso para o nivel da educación secundaria, como rebela o Informe TALIS realizado pola OCDE (2009:9), no que a media europea sitúase no 70% e a española en torno ao 60%. A orixe da mencionada valoración ten relación co proceso histórico de incorporación das mulleres ao mundo laboral e a progresiva conquista, non sen esforzo, da igualdade laboral cos homes. As profesións teñen sido un campo ocupado polos homes o que configurou a súa tradicional homoxeneidade, hoxe cuestionada.

Chama a atención o escaso número de mulleres que ocupan postos directivos en relación co das que se dedican a ensinanza, e que, ademais da cultura androcéntrica na que aínda vivimos, soe explicarse en función do lugar prioritario que conceden a outros roles, como o maternal ou de esposa, que as ten levado a abandonos temporais da profesión, afirmación que parece cuestionable no contexto español actual no que mesmo a lei contempla a compatibilidade da vida labor e familiar; a pesar do cal, exercer opcións que a

sociedade non considera prioritarias para o rol feminino, chega a ser persoalmente custoso e impón, en moitos casos, renuncias non asumibles. Tamén o Informe TALIS, OCDE (2009:9), destaca a escaseza de directoras (40% en España, moi cerca da media TALIS), fronte á maioría de mulleres profesoras.

Estamos pois ante unha actividade profesional que ten características peculiares, e que se resiste a ser comparada con outras profesións.

#### **4. Unha profesión con características propias**

Se considerar a docencia como profesión se valora como un activo importante, admitir que haxa puntos críticos, debilidades non pode equivaler a tirar a toalla e aceptar a desprofesionalización porque non se cumpran os criterios establecidos para outro tipo de profesións, que por outra parte se fundamentan nun tipo de coñecemento radicalmente distinto, xerado con procedementos e métodos diferentes. A profesión da ensinanza ten que facer valer a súa identidade como tal sen depender de criterios tipo e tendo en conta que o dinamismo das profesións non permite mirar como foto fixa calquera conxunto de criterios identificadores.

Non en tanto, recoñecer e ter presente a diversidade do colectivo profesional docente (idade, intereses, orixe, condicións laborais e institucionais, diferente formación, etc.) non impide considerar que o profesorado poda compartir un conxunto de características específicas recoñecidas na actualidade como propias da actividade de ensinar. Isto lévanos á reflexión e mesmo ao debate, sobre o tema da natureza específica do exercicio docente.

Non podemos obviar que, no discurso sobre as profesións, hai un compoñente ideolóxico que encubre cuestións relativas a loita de clases, hexemonía e poder, como subliña Giroux (1990), quen considera as escolas como lugares culturais, sociais e económicos ligados ós tema de poder e

control. Non deixa de ser un paradoxo que, como sinala Popkewitz (1986), o profesorado, maioritariamente de orixe social media ou media-baixa, axude a difundir no exercicio da súa profesión, un coñecemento específico das clases privilexiadas, e en maior medida masculino e patriarcal (Tadeu da Silva, 1995); sen que por elo controlen ou participen na elaboración desta ideoloxía.

Sendo así, parece claro que é necesario, para fundamentar a actividade profesional, tal e como propón Montero (2001), construír un discurso teórico propio sobre a profesión da docencia, tendo en conta a natureza específica do coñecemento base da mesma e como se constrúe nos diferentes contextos sociais, políticos e temporais. Este proceso de construción debe ter en conta a mencionada natureza específica do coñecemento profesional, as características actuais e históricas dos contextos educativos institucionalizados en relación cos condicionantes e limitacións que os mesmos supoñen no exercicio profesional. Isto supón que, calquera imaxe ou modelo de profesional que se constrúa (profesor/a misionero/a, transmisor/a de coñecementos, modelo, técnico/a, investigador/a, etc.), estará vinculada á concepción doutras dimensións de relevancia, tales como: o papel da escolaridade na sociedade, o concepto de coñecemento e cultura, as relacións de poder e transmisión cultural dentro da escola, a concepción de currículo, ensinanza e aprendizaxe e, especialmente, o problema da relación teoría práctica no proceso de construción do saber profesional.

Nesta dirección, Santos Guerra (2001a:119), propón uns atributos da profesión docente que conforman unha concepción do profesor/a como persoa formada, investigadora e construtora de coñecemento, preocupada pola aprendizaxe do alumnado. Estes atributos refírense a:

- Revestir unha importancia social excepcional, posto que os seus membros traballan co coñecemento, as actitudes e os valores.
- Necesitar unha especialización. A intuición ou a vocación non son suficientes para o seu exercicio.

- Exercitarse nun contexto espazo-temporal determinado, esixindo unha progresiva adaptación ás súas condicións.

- Posuír un obxecto propio, que é o desenvolvemento de actividades orientadas a provocar a construción do coñecemento e a favorecer procesos de aprendizaxe significativa no alumnado.

- Inspirarse en valores sociais con base en ideais democráticos.

- Requirir que o profesorado se involucre na investigación, como proceso de construción do saber profesional, superando a idea de que práctica e teoría non teñen nada que ver.

- Someterse a avaliacións públicas garantindo o uso adecuado dos bens dos que dispón e a melloría do servizo público que presta.

- Desenvolverse en contextos institucionais que deben ofrecer apoio psicolóxico e condicións e medios suficientes para que o exercicio docente sexa gratificante.

- Presentarse como un servizo colexiado que precisa formar equipos e traballar colaborativamente na investigación e na docencia.

- Concibirse como fonte de creación e difusión do coñecemento o que esixe a participación de todos os que interveñen na tarefa, e de modo especial do alumnado, que son os protagonistas do proceso de aprendizaxe.

Nun plano máis xeral, Nóvoa (2009), reflexionando sobre a construción da profesión docente desde dentro, introduce unha bocanada de aire fresco na difícil tarefa de caracterizar ao bo profesor/a, adoptando o termo disposición, “máis líquido e menos sólido”, para romper co debate que alude ás competencias e tentando establecer unha conexión entre as dimensións persoais e profesionais, na construción da identidade profesional. Concordamos con el na posta de relevo da dimensión persoal do exercicio da profesión de educar, (e tamén no asesoramento), como pode verse ao longo de toda esta investigación, non en tanto empreguemos os termos capacidades ou competencias para aludir ao coñecemento do asesor/a, que non vemos incompatibles con ter moi presente ao profesor/a (asesor/a) como persoa.

Non en tanto a dificultade que presenta o tema, apunta unhas disposicións atribuíbles ao traballo docente nas sociedades de hoxe:

- Coñecemento, pois é necesario saber aquilo que se ensina. O traballo de profesores e profesoras consiste en guiar ao seu alumnado para que aprenda.

- A cultura profesional. A aprendizaxe da ensinanza realízase na escola en interacción cos iguais. Facer rexistros da práctica, reflexionar sobre o que se fai e avaliar, constitúen piares para a innovación.

- O tacto pedagóxico. Esa capacidade de interaccionar co alumnado conseguindo o seu respecto, saber guialos, non é un coñecemento doado. On persoal e o profesional, están fortemente cinguidos na ensinanza.

- O traballo en equipo. Non pode entenderse a docencia hoxe sen unha dimensión de traballo en colaboración no seo da propia escola e, como sinalamos no capítulo V, ampliando o horizonte máis alá dela; nun e noutro caso o profesorado organízase en torno a comunidades de práctica.

- O compromiso social. Hoxe e cada vez máis, a escola ha de ser, inclusiva e fornecedora de equidade; así mesmo, ser profesional docente, supón saír dos muros escolares e intervir no espazo público da educación, o que “forma parte do ethos profesional docente” (Nóvoa, 2009:206-207).

Outras achegas, menos “académicas”, definen tamén un perfil docente que consideramos pertinente salientar por cuanto reflicte que o coñecemento pode elaborarse intersubxectivamente, mesmo por axentes non directamente vinculados á tarefa de ensinar, pero que son os destinatarios “adultos” do servizo da educación e comparten o rol educativo co profesorado (Martínez e Tey, 2007). Así, a comunidade educativa (a través da asociación de pais e nais) dun colexio público da comunidade de Madrid (o colexio público Trabenco), defende o seu proxecto educativo propio e solicita da administración recursos para darlle continuidade con diversas accións, entre as que está un manifesto no que sinalas as características do mestre/a:

- Que traballe en equipo, colaborando, compartindo e comunicando o que sabe á comunidade educativa.
- Que valore a estabilidade do claustro como condición esencial para facer rendible o traballo cooperativo e reflexivo.
- Participativo e comprometido co proxecto educativo do centro escolar e a comunidade educativa do mesmo.

Neste manifesto tamén avogan por un modelo democrático de educación e de escola, que moitas persoas do mundo académico, autores/as, teñen apoiado (por exemplo, Escudero, 2001; Guarro, 2002, 2005; Fullan, 2009), e que caracterizan como:

- Sensible a diferenza con autonomía para adoitar as medidas organizativas, metodolóxicas e de avaliación que mellor correspondan as capacidades e diversidade do alumnado
- Democrático no que profesorado, alumnado e familias participen na organización, xestión e toma de decisións da escola
- Inclusivo, que asegure a igualdade de oportunidades e a compensación social dos sectores mais desfavorecidos adaptando a súa acción educativa
- Orientado a conseguir os grandes fins da educación e non obxectivos cerrados e estandarizados.
- Integral e equilibrado que contemple distintos tipos de contidos: conceptos, procedementos, actitudes, valores, normas, facilitando a autonomía necesaria ao profesorado para organizalos en proposta de aprendizaxe adaptadas ao modo e forma de aprender mais alá da tiranía dun libro de texto.
- Activo e comprometido que esixa unha metodoloxía baseada na implicación activa do neno no seu proceso de aprendizaxe, que o faga funcional, que considere prioritaria a cooperación sobre a o individualismo, que enfoque a formación en valores democráticos desde a vivencia cotiá nas aulas desde a participación e a asunción de responsabilidade persoais e colectivas. (L.S.V., 2007:16).

Pese as incertezas e contradicións que se derivan desta situación, pódense recoñecer, como vemos, determinadas características, nas que parece haber un maior consenso entre os diferentes autores/as. Características que colaboran para entender mellor a profesión docente e as vías para o seu desenvolvemento cara unha nova identidade.

Certamente, a cuestión da preparación e do coñecemento necesario para a ensinanza, están sempre presentes. A problemática relacionada coa profesionalización da ensinanza, como dixemos máis arriba, ten sido punto de interese desde moito tempo atrás, con momentos de efervescencia e outros máis relaxados. Da efervescencia dos sesenta pásase a un certo impas, para rexurdir nos oitenta poñendo o foco no coñecemento necesario para a consideración do profesorado como profesional no desempeño da súa tarefa de ensinar, Shulman (1986), investigou os tipos de coñecemento que os profesores/as amosan no enfrontamento coa realidade da ensinanza. Tamén nestes anos o Carnegie Report (1986), e o Tomorrow's Teacher(1986) do Holmes Group, abordan o tema ao igual que outros traballos recollidos nos inicios do actual século, (Hargreaves, 1999), que tratan de identificar o coñecemento esencial que permita acreditarse ás institucións de formación.

Nas últimas décadas do pasado século, hai estudos que abordan esta problemática tratando de conseguir o mesmo recoñecemento social para a ensinanza que teñen outras profesións é ao tempo o recoñecemento académico para a formación do profesorado; se ben para Labaree (1999), como vimos máis atrás, ou Hargreaves (1999), este último é o detonante.

O debate segue aberto e probablemente así seguirá en tódolos contextos. No Informe de AERA (2005), sobre a investigación na formación inicial do profesorado, Cochran-Smith e Fries (2005), sinalan, (no contexto estadounidense, se ben cremos que merece a pena considerarse en calquera outro), que a actual axenda para a profesionalización do labor docente persegue que a ensinanza e a formación do profesorado sexa unha profesión con unha investigación-base e un corpo de coñecemento que diferencie a profesionais de



persoas sen preparación, que teñan atribuída a responsabilidade de poder definir e actuar sobre a problemática profesional, e que traballen pola definición de estándares claros e consistentes para a práctica profesional. Ao mesmo tempo os movementos pola regulación e a non regulación e pola ensinanza para a xustiza social, están presentes no debate e nas propostas sobre modos de mellorar a formación do profesorado, constituíndo toda unha panorámica de variadas axendas de reforma neste tema complexo e cheo de matices, que apuntan en direccións de opostas, de competición ou tamén de certa consistencia.

## **5. Profesionalidade contextual**

O dito ata o de agora amosa o carácter complexo e flutuante do concepto de profesional e profesionalidade, a súa dependencia das condicións históricas e dos contextos dos diferentes períodos e do modo de ser profesional e de exercer ou desenvolver a profesionalidade.

A práctica educativa ha de entenderse como froito da relación recíproca entre os diferentes niveis da práctica (Gimeno, 1991), tales como prácticas educativas propias dunha determinada cultura ou sociedade (punto de vista antropolóxico); prácticas escolares institucionalizadas, como as institucionais, as organizativas e as pedagóxico-didácticas, ou prácticas educativas alleas a escola pero concorrentes coas actividades escolares.

Nixon e outros (1997), nunha revisión sobre as finalidades cambiantes da profesionalidade na segunda parte do século XX, destacan unha nova profesionalidade do/a docente, baseada en facilitar a aprendizaxe, a práctica do acordo e a acollida da diferenza. Para eles, o profesorado que forma parte dun colectivo profesional que desempeña unha tarefa con base na aprendizaxe, debe estar implicado nun proceso continuo de aprendizaxe acerca da diferenza e como poden conciliarse as diferenzas, con catro modos integradores de chegar a acordos:

- Entre profesionais: colexialidade. Docentes que traballan xuntos, poñen en común ideas, avalían a súa práctica colectiva coa fin de conseguir unha presenza pública coherente.

- Profesional-estudiante: negociación. O profesorado negocia as tarefas de aprendizaxe co alumnado e procura implicalo nos problemas da organización e nos proxectos educativos da comunidade.

- Interprofesional: coordinación. O profesorado traballa con intensidade no “limite” que enlaza con outros profesionais e organismos e involúcrase na comunidade local.

- Profesional-pais: colaboración. O profesorado traballa cos pais como colaboradores e recoñecen o seu carácter de educadores complementarios.

A necesidade de estar aprendendo constantemente na sociedade actual xa non se discute. A capacidade do profesorado para enfrontarse aos retos da aprendizaxe no século XXI, vai a estar condicionada polo contorno no que traballe e tamén pola súa propia visión do mundo. Neste contexto, Caine e Caine (1997:221), sinalan catro cualidades básicas necesarias para o profesorado:

- a) Senso de eficacia persoal baseado na autenticidade.
- b) A capacidade de entaboar relacións que faciliten a autoorganización.
- c) Ser capaz de recoñecer as relacións entre as asignaturas, a disciplina e a vida.
- d) A capacidade de reflexionar sobre si mesmo para crecer e adaptarse.

Ser docente no mundo actual implica pois, unha constante aprendizaxe e adecuación o contexto para desenvolver unha profesionalidade acorde con el (profesionalidade contextual). A profesión docente, é unha construción que para Sarmiento (1996), se produce ao encontrarse unha teoría e unha práctica profesional, a cal interroga, desafia, interpreta e desenvolve á primeira.

Pola súa parte, Montero (1999:128), reflexiona sobre os desafíos e controversias que nos finais de século presenta á profesión docente para concluír que comeza a emerxer unha concepción constructivista e cultural da profesionalidade en base a un coñecemento que se constrúe nos territorios da práctica.

A necesidade de ir definindo, construindo en boa medida, a profesión docente, non impide que o profesorado comparta, como xa dixemos, en tanto que suxeito pertencente a un mesmo colectivo, unhas características propias desta profesión que encontra a súa expresión na cultura ou culturas da ensinanza, no conxunto de valores, normas, crenzas, coñecementos, construídos ao longo do tempo.

As que teñen sido máis comunmente recoñecidas polos diferentes autores son: autonomía profesional, burocratización e descualificación; intensificación, indefinición e proletarización; illamento profesional; feminización; carreira docente plana; insatisfacción docente.

Analizaremos, a continuación, as devanditas características.

### **5.1. Autonomía profesional, burocratización e desprofesionalización**

A autonomía tense considerado coma unha das características definitorias da condición ou non de profesionais, dos profesores e das profesoras.

Falar de autonomía parece remitir a poder decidir libremente as propias actuacións, a dirección na que movernos; así, Montero (2001:104), entende por autonomía : *tanto a capacidade de control das propias decisións profesionais, a nivel individual, como o autogoberno dunha profesión.*

No nivel individual atribuíríaselles a condición de profesionais a quen teñen capacidade para regularse a si mesmos/as, de modo que pode determinar

en que consiste o seu propio traballo. Soe considerarse que, desde o punto de vista individual, o profesorado posúe autonomía e mesmo se fala de illamento e individualismo. A autonomía serve unhas veces para xustificar o illamento e a consideración da aula como ámbito privado do profesorado, polo que quedan na escuridade aspectos mellorables como a dependencia do saber experto, inseguridade, incapacidade para adoitar riscos públicos, a tendencia a concentrarse nos medios negando a discusión sobre os obxectivos; se ben, outras veces, a explicación está no temor a recoñecer publicamente a necesidade de axuda, a exporse á crítica do propio labor por si non se fai correctamente, aínda a costa de que unha boa práctica docente quede sen recoñecemento.

A nivel colectivo a autonomía aparece cuestionada. O profesorado desenvolve o seu traballo nun contexto que se caracteriza pola xerarquización e o control burocrático, cunha tradición de escasa participación nas decisións sobre a organización pedagóxica da escola, sobre o currículo e con apenas incidencia colectiva na dirección que sigue a política pública:

*Os profesores actúan dentro de institucións organizadas xerarquicamente polo que resulta mínima a súa participación na toma de decisións sobre aspectos tales como a política en xeral, a selección e a preparación de novos membros, os procedementos de disciplina interna e as estruturas xerais das organizacións en cuxo seo traballan. Nunha palabra, os profesores teñen escasa autonomía profesional no plano colectivo (Carr, 1989:27; cit., por Montero, 2001:106).*

Esta escasa de autonomía profesional no ámbito colectivo, tense interpretado como burocratización —perspectiva técnica— isto é, como dependencia xerárquica e control de arriba abaixo. A conversión da ensinanza en técnica, para uns representa un ataque rotundo contra a autonomía ou a profesionalidade docente, mentres que para outros é un cambio na súa natureza. Mentres hai un relativo acordo respecto aos cambios nas condicións de traballo, no traballo mesmo e nos seus efectos sobre o profesorado, resulta máis difícil pórse de acordo nas consecuencias para a comunidade docente.

No nivel macroanalítico hai quen ve o crecente exercicio de poder por parte dos gobernos para reestruturar as escolas e a ensinanza, a través da determinación do contexto escolar, resituando o goberno da escola, introducindo formas de avaliación nacional do alumnado, a avaliación do profesorado, as estruturas salariais diferenciadas ou os sistemas de inspección escolar, como unha extensión do control burocrático que ten servido para a desprofesionalización do profesorado e a conseguinte descualificación profesional e falta de consideración, aspectos xa aludidos anteriormente.

*Cando os individuos deixan de planear e controlar unha proporción importante do seu traballo, as detrezas esenciais para facer estas tarefas autorreflexivamente atrófanse e esquécese (Apple, 1992:22).*

En España, na actual Lei Orgánica da Educación (LOE) (2006), de ámbito nacional, recoñécese a necesidade de autonomía dos centros,

*A flexibilidade do sistema educativo leva aparellada necesariamente a concesión dun espazo propio de autonomía aos centros docentes (LOE, 2006: preámbulo).*

E dedícase o capítulo II a regulala,

*Os centros disporán de autonomía pedagóxica, de organización e de xestión no marco da lexislación vixente e nos termos recollidos na presente Lei e nas normas que a desenvolvan (LOE, 2006: Art., 120.1).*

Outra cousa será que a marxe de autonomía recoñecida se faga efectiva, tanto polas condicións estruturais como funcionais conformadoras dun contexto non facilitador. Cabe preguntarse si, nestas condicións, o profesorado, as escolas, enfrontarán e reclamarán o exercicio da mesma, así como cal sería ou debería ser o papel da formación do profesorado, cal o compromiso e posibilidades (de ambos), no camiño cara o desenvolvemento profesional auténtico.

Na nosa opinión, a formación, e o asesoramento á mesma, teñen moito que dicir e sobre todo que facer, en favor do exercicio dunha autonomía

responsable por parte do profesorado e das institucións educativas. A construción de proxectos pedagóxicos adecuados ao mundo de hoxe e coherentes co exercicio dunha profesionalidade contextual, precisa dun desenvolvemento profesional, persoal e institucional ao que a formación pode colaborar.

Para algunhas persoas, nas dúas últimas décadas o control burocrático e a intensificación crecentes, foron reducindo o ámbito de decisión do profesorado, e conducindo a unha sobrecarga de traballo xa crónica, o que se traduciu nun auténtico desarme profesional (Harris, 1996). Nesta perspectiva os/as docentes están a converterse en técnicos/as, cun traballo consistente en acadar uns obxectivos prefixados co cal a marxe de manobra aínda se restrinxen máis.

O modelo tradicional da posguerra de profesional autónomo, queda lonxe debido o impacto dos cambiantes contextos económicos, sociais e de coñecemento sobre o servizo educativo.

A práctica operativa da profesionalidade ten sufrido cambios que dan conta da complexidade e das contradicións do labor do profesorado no mundo postmoderno, que supón unha adaptación a ambigüidade de significados, a ambivalencia e indeterminación do futuro e ao mesmo tempo, darse conta de que,

*...acceptance of ambivalence can be life-enhancing, especially when contrasted to the driven world of certitudes that modernity used to foster* (Sugrue, 1997:202).

O traballo do profesorado inclúe, á vez, o estímulo e a ameaza, pode ser independente e colaborativo, controlado e descontrolado, centrado no docente e centrado no alumnado.

Para autores como Cookson e Shube (1997), a autonomía do profesorado é a chave para que a ensinanza sexa unha profesión con capacidade para transformar as escolas e recrear a cultura da ensinanza. Esta

autonomía conseguiríase a través da esixencia de altos estándares para aqueles que acceden e permanecen na profesión; isto constitúe un requisito indispensable para obter un estatus profesional, polo cal o profesorado debe pedirse máis a si mesmo e desempeñar un papel na reforma e mellora das escolas.

En relación co rol do profesorado, apunta Rodríguez Romero (2008), que para robustecer a súa profesionalidade, dado o carácter de semiprofesión atribuído á docencia, este ten que recuperar o poder asumindo a responsabilidade de experimentar formas alternativas de socialización profesional, isto é, que o profesorado redefina o seu labor adoptando,

*...unha postura de inconformismo por parte do profesorado en exercicio que está moi relacionada coa toma de conciencia respecto da súa responsabilidade social para contribuír a que a escola responda e rete aos Novos Tempos (Rodríguez Romero, 2008:8).*

Sobre a cuestión da autonomía, institucional, volveremos noutros capítulos, como o IV, ao tratar da mellora do labor do profesorado e dos centros, ou no V, cando reflexionemos como o asesoramento á formación pode axudar ao profesorado a potenciar a súa autonomía, a desenvolverse profesionalmente de acordo co contexto actual e axudalo a articular e facer que sexa oída a súa propia voz.

## **5.2. Intensificación, indefinición e proletarización**

No contexto actual, a ensinanza desenvólvese nun mundo dominado polo cambio, a incerteza, a complexidade crecente. Afirma Esteve (2003), que as transformacións sociais,

*...teñen modificado o contexto no que se desenvolve a educación. Estes cambios sociais plantean novos problemas que nos obrigan, de distintas formas, a readaptar o traballo que desempeñan os nosos profesores nas aulas, non como un capricho de novas tendencias pedagóxicas, senón como unha auténtica necesidade de supervivencia (Esteve, 2003:153).*

Para este autor, moitos dos problemas da educación obedecen a tendencias sociais que aparecen nos diferentes países europeos e mesmo no conxunto dos países desenvolvidos, froito de complicados procesos sociais mestura de ideoloxías, concepcións propias do momento que estamos a vivir, novas maneiras de vivir como consecuencia das condicións económicas, o desenvolvemento de novos modelos de valores e de forma de vida como consecuencia da evolución tecnolóxica dunha sociedade na que a experiencia vital se confunde coa realidade virtual e na que ademais, grandes *lobbys* de comunicación están empeñados en criar opinión e modificar a forma de pensar da cidadanía. Ante isto, é obvio que cómpre estudar e ter en conta os efectos que tales características contextuais exercen na vida cotiá das escolas, das aulas e do profesorado.

Actualmente as expectativas sociais en tódolos campos son enormes. A nova definición das finalidades dos nosos sistemas educativos desde a ensinanza ata a educación, (un exemplo claro é a actual Lei Orgánica da Educación, 2006), leva consigo un grandísimo aumento daquelas e do poder da educación para facelas realidade.

Tal vez a escola sexa fundamental na formación de actitudes con relación á aprendizaxe, espérase moito dela e do profesorado, poida que demasiado. Ante calquera problema, sexa de tráfico, drogadicción, violencia, relacionado coa diversidade, coa inmigración, etc., pídeselle que eduquen nestes temas. Xorden así, novas tarefas diferentes da de “dar clase”: aumento das tarefas de tipo organizativo, de xestión, de colaboración con outros profesores/as, familias, ou profesionais; así como de novas figuras, comisións, órganos de coordinación. A demanda inclúe, en simultáneo, desempeñar as novas tarefas e desenvolver as que se realizaban habitualmente, de maneira innovadora. Neste contexto as demandas que se fan a escola e ao profesorado supoñen tal ampliación que depositan nas súas costas unha grande carga e responsabilidade sen que as condicións laborais, a formación, ou os recursos corran parellos con aquelas (Longworth e Davies, 1996).



Por outra parte, os cambios parecen plantear aos docentes esixencias contraditorias; algunhas das cales foron subliñadas no relatorio presentado na *International Conference of Education* da UNESCO (1996:2), así,

- Compromiso coa educación para todos/as e desigualdades crecentes co agravamento das diferenzas sociais e a quebra da cohesión social.
- Ampliación do período de escolarización obrigatoria e abandono da escola.
- Recoñecemento da importancia da formación permanente e da preparación para a vida fronte ao aumento do paro xuvenil e a posta en tela de xuízo da formación que recibe a xuventude.
- A insistencia, cada vez maior, no traballo en equipo e a cooperación fronte a mesma insistencia na competición e nos valores materiais.
- O consenso sobre a educación para a atención aos problemas da contorna, a tolerancia e a comprensión mutua fronte ao racismo e a xenofobia e a crecente influencia das sectas relixiosas, o problema das drogas, bandas de delinquentes, coa violencia concomitante.

Neste contexto cambiante e contraditorio apelárase á cuestionada profesionalidade do profesorado para enfrontarse e resolver as demandas presentes.

Sachs (1997), nun estudio dentro do contexto da reforma australiana, que podería aplicarse aquí, sinala que reclamar a profesionalidade do profesorado, dos mestres e mestras, require refundir os diferentes condicionantes, laborais e profesionais, e as relacións entre tódalas persoas e organizacións que inflúen, nalgunha medida, na educación. O obxectivo é dar maior responsabilidade aos docentes para alcanzar os obxectivos de rendemento, pero non como técnicos aplicadores para conseguir aumentar a produtividade e a eficiencia, económica e produtiva, senón para ter a oportunidade de construír, colaborativamente, un modelo de profesionalidade que “*concilie distintos aspectos da ensinanza*” (Sachs, 1997:269)

A autora, citando o traballo de dúas iniciativas propias de escolas, sinala *cinco valores básicos*, que constituirían a base dun enfoque proactivo e responsable da profesionalidade:

1. Aprendizaxe, de modo tal que se poida ver que os/as docentes o practican, tanto individualmente como cos seus compañeiros/as e co alumnado.
2. Participación, de maneira que o profesorado se sinta axente activo no seu mundo profesional.
3. Colaboración, exercendo a colexialidade dentro e entre as comunidades externa e interna.
4. Cooperación, mediante a que se desenvolvan unha linguaxe e unha tecnoloxía comúns para documentar e discutir a práctica e os resultados.
5. Activismo, co que os/as docentes fagan súas, de modo público, as cuestións que se relacionen, directa ou indirectamente, coa educación e coa escolarización, como parte dos seus fins morais.

Esta situación de intensificación e excesiva carga de responsabilidade é afrontada, segundo García Alonso (1998:49), polos profesores e profesoras adoitando actitudes diversificadas que van desde a inhibición, a dependencia ou a resistencia, clara ou encuberta, á adhesión, co risco de cansazo ou estrés concomitante, sen que, en canto grupo profesional organizado, teñan sabido reaccionar de forma consistente e organizada.

Algunhas opinións, (Fernández Enguita, 1990), sosteñen que a intensificación e proletarización implícanse reciprocamente, de tal modo que as persoas traballadoras perden o control sobre os medios, os procesos e os obxectivos do seu traballo e a separación entre as funcións de concepción e de execución vese incrementada.

De acordo co expresado, serían necesarias estratexias individuais e colectivas, na procura dun desenvolvemento profesional reflexionado e reflexivo, que permita o enfrontamento coas moitas responsabilidades e

problemáticas que presenta o exercicio dunha ensinanza educadora. A formación e o asesoramento, reiteramos, poden axudar na adquisición de estratexias para a construción desa profesionalidade contextual da que vimos falando.

### 5.3. Illamento profesional

Xa hai moito tempo que Lortie (1975), cualificou á ensinanza como a profesión da soidade (*a lonely profession*), expresión á que soe adxudicárselle un senso pexorativo, en tanto que o illamento profesional do profesorado pon límite ao xurdimento de novas ideas e mellores solucións, alimenta e acumula o estrés, non reconece nin loa o éxito, permite a incompetencia, en detrimento do alumnado, dos/as colegas e dos mesmos profesores/as. E tamén pode dar lugar a conservadorismo e resistencia á innovación na ensinanza.

Hai estudos sobre as orientacións típicas que os profesores/as desenvolven na cultura do individualismo. Lortie (1975), que realizou un, xa clásico, con profesorado de ensino primario, denominou *presentismo* a concentración do profesorado na planificación a curto prazo que ten máis probabilidades de amosar resultados inmediatos; *conservadorismo* a evitación de cuestionarse que ensinan e como, non comprometéndose en cambios profundos; e *individualismo* a eludir a colaboración con colegas e o temor de recibir críticas que afecten as súas prácticas establecidas.

Existe a crenza común entre o profesorado de que autonomía e individualismo se equiparan. É doado constatar a defensa férrea da aula como reduto privado e illamento. Coñecemos esta cultura, tamén recollida na literatura de investigación, por propia experiencia, como mestra primeiro e como asesora despois, e sabemos que calquera acceso ao noso labor de aula corre o risco de ser considerado como “violación” do dereito a manter un ámbito privado,

*A aula é o santuario dos profesores... O santuario da aula é un elemento central da cultura do ensino, que se preserva e protexe mediante o illamento, e que pais, directores e outros profesores dubidan en violar (Bullough, 1987:92).*

Máis adiante trataremos a cuestión do individualismo como característica da cultura profesional, non en tanto, debemos ter en conta que as circunstancias condicionan ás persoas e que isto debería suscitar interrogantes de maneira que,

*... when isolation is widespread, we have to ask about what it is about our schools that creates so much of it (Fullan (1993:34).*

Lembramos, como en determinadas ocasións, ante problemáticas diferentes, optamos por resolvelas case secretamente para que non se puxera en dúbida a nosa “competencia”, e tamén, porque pensabamos que non debiamos trasladar a outros unha responsabilidade que considerabamos nosa, tanto máis, cuanto que cando alguén “confesaba”, por exemplo, que non conseguía manter a orde na aula ou que tal alumno/a era *insoportable*, soia atopar miradas compadecidas, un “pois a min iso non me pasa”, e algunha vez comentarios, aparte, nada benévolos, que a persoa interesada acaba por coñecer.

Será a través do tempo, co desenvolvemento profesional, cando haxa oportunidade de ver e situar na súa xusta dimensión, o espazo privado e o illamento, un certo individualismo. A formación do profesorado e o asesoramento á mesma, poden contribuír a que así sexa, desvelando o senso daquelas prácticas, facilitando e axudando a construír a capacidade de pedir axuda, compartir, contrastar pareceres, promovendo unha cultura de colaboración, tanto no contexto das institucións de formación inicial ou permanente como no das dos centros educativos nos que o profesorado desenvolve o seu labor. Isto non significa obviar os aspectos positivos que pode ter o illamento, no contexto complexo da postmodernidade, dado que a soidade facilita a reflexión sobre a práctica, as posibilidades creativas de propostas innovadoras; como di Fullan (1993), para compartir hai que ter algo

que compartir e isto precisa de traballo individual. Por outra parte, a escola debe ser capaz de tolerar aos profesores/as fortes e con grande imaxinación, que traballan mellor en soidade que en compañía, para non converterse nun sistema ríxido no que se penaliza a excelencia en pro dunha norma colexial (Hargreaves, 1996:208).

#### **5.4. Feminización**

Máis arriba comentábamos que unha das dificultades coas que se atopa a docencia para ser considerada como profesión é, precisamente, a súa feminización.

De acordo cos datos procedentes do informe da OCDE (1990, *The teachers today: Tasks, conditions, policies*), sobre a proporción de mulleres docentes en 16 países de todo o mundo, a finais da década dos oitenta, excepto en Grecia (49,3%) e Turquía, (41,6%), as mulleres son maioría nos niveis inferiores do ensino, e tamén na educación secundaria, como corrobora o informe TALIS (OCDE, 2009).

Os datos históricos sobre a ensinanza, en relación ao exercicio da docencia por parte das mulleres amosan que o seu labor ten estado dominado por ideoloxías patriarcais, así como por forzas económicas, políticas e sociais. Nesta liña, Spencer (1997), considera que a estrutura organizativa das escolas reproduce as relacións familiares, nas que a muller “Mom” desenvolve na aula roles que teñen que ver co coidado dos menos e nenas, e con actividades similares as tarefas domésticas, en tanto que o home “Dad”, o administrador, toma as importantes decisións que afectan á xestión da escola, e dado que a súa actividade se recoñece como máis importante a remuneración é maior. Este tipo de estrutura sería aceptable se as mulleres tiveran o mesmo estatus e poder na sociedade que os homes, se as cualidades femininas fosen igualmente valoradas que as masculinas. Isto non é así, por iso a división de roles e relacións de poder non equitativas nas escolas son inaceptables. Mentres o

sexismo non desapareza da sociedade, o labor docente da mulleres continuará enfrontándose aos mesmos problemas que en épocas pasadas.

Abundando nesta idea, Acker (2000), apunta que na ensinanza existe a división sexual do traballo, de tal modo que as mulleres son confinadas nos estratos máis baixos da profesión, sen posibilidade de promoción e en materias tradicionalmente femininas; xa aludimos, máis atrás, a súa case ausencia nos postos directivos.

Tamén Hargreaves (1992a:235), falando da “colexialidade forzada”, observa que no mundo do ensino, particularmente nos niveis elementais son os homes os que ocupan os postos de administración, e que as culturas colaborativas teñen unha forte pegada do carácter feminino, algo que non casa ben cos intereses dos administradores, masculinos, orientados maioritariamente ao control, o rendemento de contas e a eficiencia.

Nin sequera a investigación quebra esta situación. Sinala Montero (2001), que a pesares da crecente presenza feminina na ensinanza, chama a atención o escaso interese da investigación sobre a súa influencia na ensinanza, dando a impresión de que o xénero non parece ser un factor a ter en conta para comprender ás profesoras e profesores. ¿Ten isto algunha relación con que o poder decisorio estea en mans dos homes?, pensamos que esta consideración non é allea a decisión sobre as direccións nas que se investiga.

A percepción da ensinanza como profesión de baixo estatus ten notable arraigo na sociedade, así como o estereotipo cultural de que a ensinanza apela á emoción (característica feminina) máis que á intelixencia (característica masculina), (Feiman-Nemser & Floden, 1986:519). Na mesma dirección, tense subliñado a separación entre a esfera privada (feminina) e a pública (masculina), de maneira que se estereotipan dúas forma de vida con características asignadas en concepto de “identidade” propias dunhas e doutros.

*De modo que as mulleres—esquecida a ‘historicidade’ básica de cualidades que pasaron a converterse en “naturais”—teñen sido irracionais antes que racionais, afectivas antes que intelixentes,*

*dependentes e amantes do privado, antes que autónomas e políticas*  
(Sacristán, 1995:303).

Sendo así, e tendo en conta ademais que nos primeiros graos da docencia a presenza das mestras é moi elevada, así como que o pensamento sobre a educación, que toma corpo no currículo, é hexemonicamente masculino; obsérvase unha contradición no papel que a educación institucional atribúe á muller, pois tería que desenvolver a tarefa de formar a ese ser racional, lóxico, científico e masculino, isto é : producir o home racional a partires da súa suposta—feminina—irracionalidade, (Tadeu da Silva, 1995:130).

A resposta a esta realidade da escolarización, por parte dos movementos feministas, fai emerxer dilemas respecto dos valores de difícil resolución. Fronte ao punto de vista masculino criticado por poñer de relevo a personalidade competitiva, adquisitiva, agresiva e dominadora e por reflectir unha visión determinista e fixa da realidade, está a experiencia feminina centrada na preocupación polos demais, a solidariedade, e nun tipo de pensamento que destaca o múltiple, o aberto ou o que non se pode predicir.

García Alonso (1998:55), con quen concordamos, propón non renunciar aos valores que poden ser ética e socialmente superiores, senón identificar e recoñecer a súa conexión coas relacións de poder. Para modificar esta situación sería necesario introducir a perspectiva feminina na escola e no currículo, así como nas facultades de Ciencias da Educación e nas institucións de formación do profesorado, tarefa pola que apostamos por máis que non semella doada considerando a predominancia masculina, aínda hoxe, nos postos de decisión; non obstante, cremos que merece a pena non só como muller e para as mulleres, senón para a sociedade no seu conxunto e sobre todo para a educación e a formación do profesorado, que verá enriquecidas as súas perspectivas, como xa está a suceder, coa mirada feminina; unha mirada que cómpre facer entender aos homes, compartila con eles e conseguir que lle dean o valor que realmente ten. Só unha precaución nos parece necesaria, consiste

en evitar que a aparencia de normalización do papel feminino deteña o avance na consideración da súa relevancia, pois estamos a observar que os logros obtidos se poñen como mostra de que a igualdade está conseguida, e non só polos homes, senón o que é máis preocupante, tamén por algunhas mulleres.

Na liña de valorar o traballo docente das mulleres sen entrar en competencia co dos homes, Montero (2001:116), pon de relevo que si ben a temática da calidade do traballo profesional dos profesores e das profesoras apenas tendo sido estudada, non por elo se desprende a idea de que no caso das mulleres sexa inferior; o que si se constata é a existencia de sutís diferenzas entre profesionais mulleres e profesionais homes, de acordo cos estudos procedentes da perspectiva micropolítica: de maneira que esta autora propón un modo de deixar sen efecto aquilo que a feminización da ensinanza puidera traer consigo, consistente en reclamar que se eleve o estatus e o prestixio do profesorado, co obxectivo de que a profesión resulte máis atractiva para os homes, non en tanto esta conclusión haxa que considerala escasamente feminista, apunta, e avoga por non seguir a interpretar a feminización da ensinanza como elemento descualificador da profesión docente.

## **5.5. Carreira docente plana**

Tal e como sinalan Gray et al., (1999), necesitamos dar importancia ao papel do profesorado, recuperar o seu valor, co convencemento de que a calidade da ensinanza ten relación directa coa altura persoal, pedagóxica e científica das persoas que fan realidade a nosa educación.

A sociedade, reiteramos, está a demandar do profesorado algo máis que dar clase, sen ofrecerlle contrapartida algunha, como poderían ser: a mellora das condicións de traballo, incremento da consideración social, melloras económicas, da profesión da ensinanza. A preparación inicial para o exercicio do labor docente resulta insuficiente, así o recoñece, no contexto español, a LOE cando declara que debe prestarse una atención prioritaria á formación



inicial e permanente do profesorado, previndo que deberá reformarse nos próximos anos,

*...no contexto do novo espazo europeo de educación superior e coa fin de dar resposta ás necesidades e ás novas demandas que recibe o sistema educativo. A formación inicial debe incluír, ademais da adecuada preparación científica, unha formación pedagóxica e didáctica que se completará coa titoría e o asesoramento aos novos profesores por parte de compañeiros experimentados... (LOE, 2006: Preámbulo).*

Sínálase tamén, que no Título III da mencionada lei, se aborda a mellora das condicións de traballo e o recoñecemento, apoio e valoración social da función docente. Outra cousa será se isto se queda nunha mera declaración de intencións ou se fai efectivo. Non basta con solucións políticas como as que están a desenvolverse, tal e como xa sinalamos, que se decantan por decretar o carácter de autoridade pública do profesorado, como si a lei tivera capacidade taumatúrxica, en lugar de ir ao fondo da cuestión.

O profesorado que inicia a súa carreira debe afrontar, carente de experiencia e sen unha axuda adecuada (titorías “teóricas” máis que efectivas, un primeiro ano de prácticas que na realidade é de exercicio real da docencia en práctica soidade), ás mesmas responsabilidades que ao longo de toda a súa vida profesional. E todo isto, como dixemos, sen expectativa de mellora ou promoción. Para a maioría dos profesores e profesoras a súa carreira docente redúcese a *recorrer unha serie de destinos ata atopar o centro adecuado* (Guerrero, 1993:122). Como profesora, pola experiencia vivida, e como asesora de formación do profesorado, pola repercusión que o lugar onde desempeña o profesorado o seu labor ten na súa implicación en actividades de formación, podo testemuñar e observar respectivamente, que unha das súas primeiras metas, lexítima polo demais, é a de atopar un posto nun centro do seu agrado situado no lugar conveniente en función da súa situación persoal. Non é infrecuente, ademais, observar actitudes e escoitar testemuñas que poñen de manifesto a dificultade de vencer inmovilismos, así o expresamos no noso

diario, cando a dirección dun centro nos comenta que *o profesorado definitivo xa ten máis de 30 anos de servizo e non precisa as horas para os sexenios*.

Todo isto, non fai senón por de relevo a necesidade de incentivos, para tentar evitar que se traduza nunha limitación de expectativas que,

*...non favorece a existencia dunha elite profesional e, en cambio, pode favorecer o abandono dos máis exixentes ou o conformismo, o cumprimento rutineiro das tarefas cotiás pola maioría, dado que o esforzo realizado no traballo non ten reflexo no sistema de recompensas* (Guerrero, 1993:122).

## **5.6. Insatisfacción docente**

Límites na autonomía, indefinición, descualificación, intensificación, burocratización, illamento, sometemento continuo ao xuízo doutros, carreira docente sen apenas oportunidades de promoción, son aspectos que conducen ao profesorado a experimentar sentimentos reflectidos na vida cotiá, algúns dos cales se traducen en expresións como: “estou estresado/a”, estou “depre”, “baixo/a de moral”. Podemos falar disto en primeira persoa, pois cando estamos a desenvolver o noso traballo de asesoramento, observamos que se dan nos centros, no profesorado, situacións de malestar, esgotamento, desmotivación, ansiedade. Por mor desta “ecoloxía” nada favorecedora da tarefa da ensinanza, na que os aspectos persoais e os profesionais están estreitamente imbricados.

Aínda que poida parecer incoherente, a maioría das reformas educativas non teñen sabido valorar adecuadamente e prestar a atención debida ás condicións de traballo do profesorado, que dan lugar a que moitos profesores/as se enfronten á desprofesionalización, perplexidade, ira, desmoralización; experimentando unha sensación de redución da propia eficacia, entendida esta como confianza nas capacidades propias cando temos que determinar as accións concretas coas que enfrontar situacións vindeiras (Bandura, 1999).

Na 45ª Conferencia Internacional sobre a Educación da UNESCO (1996), dedicada a función do profesorado nun mundo cambiante, sinálase a importancia das condicións da ensinanza para fortalecer a calidade do traballo do profesorado. Nela observouse, en palabras de Tedesco (1998), que o recoñecemento da importancia dos mestres e mestras non levaba aparellada a adopción de medidas reais que lles fosen favorables, tanto desde o punto de vista das retribucións, da participación na dirección ou da mellora dos procesos de formación tanto inicial como continua, aspecto aludido anteriormente.

Day (2005:97), sinala como razóns da baixa moral do profesorado, así como da falta de confianza e da pouca eficacia que experimenta, os cambios ocupacionais e organizativos das condicións de traballo que teñen como consecuencia universal a intensificación do traballo nas escolas, o que repercute no aumento da carga laboral dentro e fóra delas e na redución da confianza nos e nas docentes.

Esteve (1999:131), estudoso dos profesores e profesoras como persoas —paradigma persoal—, sinala que as repercusións do desempeño da profesión docente na personalidade do profesorado teñen estreita relación co carácter ambivalente desta profesión, que revela dous aspectos contraditorios como caras dunha mesma moeda:

- Un positivo referido a relación interpersoal que se establece na ensinanza. Cando esta relación é positiva, a ensinanza contribúe a propia realización persoal e supón una recompensa intrínseca.
- Outro é negativo. A ensinanza é para o profesorado, especialmente o novel, fonte de tensión continua, de desconcerto sobre que papel xogar e pode conducir ao desánimo pola incerteza do esforzo que realiza.

Como primeiro paso para superar esta problemática é necesario ser conscientes dela.

Abraham (1987), fala de crise de identidade como froito da contradición entre o eu real (o que o profesor/a é aquí e agora) e o eu ideal (o

socialmente desexable), a cal leva ao profesorado a diferentes reaccións, que agrupa en catro grandes tipos definitorios das actitudes do profesorado ante os cambios:

- Aceptación. Os cambios do sistema educativo son unha necesidade inevitable dos cambios sociais, polo cal desenvolve actitudes positivas para dar senso ao cambio e encontrar respostas adecuadas.
- Inhibición. A incapacidade de enfrontarse coa ansiedade provocada polos cambios, mediante mecanismos de defensa tales como inhibición, negativa e realizar cambios e práctica rutineira.
- Adopción de sentimentos contraditorios con actitudes ambiguas e reticentes, incapaces de atopar esquemas de actuación práctica que resolvan o conflito entre ideais e realidade.
- A permanente vivencia da ensinanza con ansiedade e sentimentos de culpa, ao ser conscientes de que non posúen os recursos axeitados para desenvolver a práctica que lles gustaría ou que esperan que faga.

O malestar docente, para Esteve (1987), reflicte ese conxunto de reaccións, como insatisfacción, depresións, esgotamento, ansiedade, absentismo laboral, desenvolvemento de esquemas de inhibición, que presentan os profesores e as profesoras para expresar o seu desconcerto ante os cambios sociais e as repercusións dos mesmos na súa actividade profesional. O paradigma persoal, como veremos no capítulo III dedicado ao desenvolvemento profesional, trata de iluminar todas estas cuestións que focalizan na consideración dos profesores e profesoras como persoas, na non separación e si forte imbricación, da vida persoal e da vida profesional. Isto significa que os problemas que se orixinan no desempeño da actividade profesional poden ter un impacto moi significativo na vida persoal; por iso sinala Andy Hargreaves, (1993:52) que unha prioridade da investigación sería identificar que modelos de escolarización e de traballo son os que enriquecen e

non desequilibran a vida dos profesores/as. A formación do profesorado debería considerar o “si mesmo” como contido da formación, o que por outra parte, reclaman os enfoques humanistas.

Nesta dirección de preocupación polas condicións de exercicio da docencia, sitúanse as investigacións que a partires do último cuarto do século pasado, se interesaban polo recorrido profesional dos profesores/as, polas fases na carreira, os ciclos de vida e percepción social, con metodoloxías que apelan as historias de vida, narrativas.

Imbernón (1999), fai unha chamada para que os procesos de formación entendida como desenvolvemento profesional se ocupen de analizar os elementos desprofesionalizadores e, entre eles, o “malestar docente”,

*...para, desde os propios colectivos de profesores, establecer mecanismos de reaxuste profesional e para que as súas actuacións non se limiten unicamente ás aula se centros, xa que a profesionalización do colectivo está vinculada tamén a grandes causas sociais que deben atallarse en diversos foros (Imbernón, 1999:204).*

Pola súa parte, Fullan (2001), abundando na cuestión das recompensas, o malestar docente, as condicións de traballo, da conta dun estudo levado a cabo en Australia, Nova Zelandia, O Reino Unido e Estados Unidos, no que, se ben constatan que o profesorado continúa sinalando como elementos de satisfacción *ver progresar ao alumnado* ou *marcar a diferenza na vida dos xoves*, tamén hai aspectos negativos denominados polos autores *a erosión da profesión*,

*This domain included decrease in status and recognition of the profession; outside interference in and deprofessionalization of teaching, pace, and nature of educational change; and increased workload (Scott et al., 2000: 4; cit. por Fullan, 2001:122-123).*

A satisfacción ou insatisfacción docente é, como vimos argumentando, unha cuestión relevante para o profesorado, para a profesión da ensinanza, e

polo tanto para o asesoramento á formación do profesorado, en tanto pretende contribuír a mellora educativa.

### **5.7. Profesores diversos e profesoras diversas**

A profesión docente ten, efectivamente, características comúns pero tamén moitos elementos e matices de diversidade. Por un lado os que proveñen da persoa do profesor/a, da súa maneira de enfrontar a tarefa do ensino, das súas identidades e das formas de construílas e manifestalas. Outras fonte de heteroxeneidade, que evidencian a diversidade do grupo ocupacional do profesorado, das súas culturas e subculturas, proveñen de variables como: o nivel de ensino no que traballan, a titulación ou habilitación académica e profesional, a disciplina que imparten, os anos de servizo e o seu estatus na carreira, o tipo de escola e situación da mesma, o desempeño ou non de cargos e o tipo dos mesmos, situación administrativa de estabilidade ou non, asociacións profesionais as que pertence.

Formosinho e Ferreira (1996), elaboraron unha tipoloxía de concepcións do profesorado, como elemento heurístico e analítico, que suporía formas diferentes de entender o acceso a carreira, as condicións de traballo, a autonomía, en definitiva, as fontes de diversidade:

- A concepción misioneira, con base nunha visión apostólica do ensino e polo tanto a vocación e o espírito de servizo son consideradas características esenciais do profesor/a que motivan a súa entrega a actividade de ensinar.
- A concepción militante, que implica o compromiso do/a profesor/a coa escola e coa comunidade local.
- A concepción laboral, segundo a que o profesorado vese como traballador/a cualificado, posuidor dun saber técnico especializado. Revela un certo activismo sindical.

- A concepción burocrática, o profesor ou profesora como funcionario/a que cumpre as normas e leis en vigor.
- A concepción romántica, na que se lle dá valor a relación individual alumnado-profesorado no marco da aula como espazo soberano no que, o “artista” crea o proceso de ensinanza.

Esta caracterización amosa, pois, a existencia, no ámbito da cultura profesional, de subculturas que condicionan os procesos de socialización e de construción das identidades profesionais. Atender á diversidade de profesorado, como ocorre na aula no alumnado, constitúe un verdadeiro reto que non pode pasar desapercibido para o asesoramento á formación do profesorado.

## **6. As culturas da ensinanza, gramática básica da escola, e a construción da identidade**

Non en tanto recoñezamos a existencia da diversidade, como acabamos de facer, tamén debemos dicir que igualmente se constata, desde o punto de vista sociolóxico, a existencia dunha cultura ou culturas compartidas polos membros dunha mesma profesión, isto é, dun conxunto de valores, crenzas, normas, símbolos, coñecementos, destrezas. No caso da docencia, estas culturas proporcionan un contexto no que se desenvolven e sosteñen determinadas prácticas educativas, determinadas estratexias de ensinanzas, con preferencia a outras.

Desde os primeiros traballos de Lortie (1973), Sarason (1982; 1990), Feiman-Nemser e Floden (1986), o coñecemento sobre a cultura escolar tense abordado de forma persistente. Schein, (2010), na 4ª edición dunha das súas obras, ocúpase do estudo da cultura das organizacións e do liderado entendendo que a cultura fala de aquelas premisas e crenzas básicas compartidas no seo da organización que funcionan de modo inconsciente e

rebelan o modo en que se ven a si mesmas, de maneira que pode definirse a cultura como,

*...a pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems (Schein, 2010:18).*

Para Nias, Southworth e Yeomans (1989), co termo cultura descríbense as distintas realidades que as persoas constrúen de si mesmas; Westoby (1988), refírese a cultura da organización como o “hábitat social”, incluíndo tanto o informal, o efémero e encuberto como o visible e oficial. Podemos logo dicir que a cultura se refire ás persoas que están no contorno da organización e caracterízase polas formas nas que os valores, crenzas, prexuizos, e conduta se desenvolven nos procesos micropolíticos da vida da escola. O que soe denominarse como clima da aula, do departamento ou da escola forma parte da súa cultura.

A creación e a dirección da cultura ou culturas é o labor máis relevante dos que teñen que realizar os/as líderes, segundo Schein (1985:20), quen sinala como características que distinguen unha cultura profesional as seguintes:

- Ter unha linguaxe común e compartir categorías conceptuais.
- Formas de definir as fronteiras e de seleccionar ós seus membros, a través de procesos de selección, formación e socialización, así como sistemas para o desenvolvemento da organización.
- Modos de dispor a autoridade, o poder, o estatus, a propiedade e outros recursos.
- Normas para manter as relacións interpersoais e a intimidade, creando un tipo de clima ou estilo organizacional.
- Criterios en virtude dos cales ofrecer recompensas ou castigos.



- Formas de manexar, lidar, acontecementos non manexables, imprevisibles, a través do desenvolvemento de ideoloxías, representacións sociais, supersticións.

A cultura escolar ou o concepto que se pode considerar semellante, a súa *gramática básica* que tende a manter estable o sistema (Tyack e Cuban, 2001), pode favorecer e apoiar a aprendizaxe do profesorado ou ben actuar en contra do mesmo; de modo similar a como as condición de aprendizaxe na aula o fan con respecto a capacidade do profesorado para ofrecer ao alumnado as mellores oportunidades de aprendizaxe.

Feiman-Nemser e Floden (1986:507), non consideran que haxa unha cultura da ensinanza compartida polo profesorado, aínda que as definicións que dela se fan conduza a asumilo; dada a diversidade de características persoais (sexo, idade, bagaxe cultural, experiencia), e as das escolas e do alumnado co cal traballa o profesorado. Pola súa parte, Montero (2001:121), considera que o estudo sobre os constructos arredor da cultura da ensinanza ten avanzado moito, en base ás novas perspectivas enmarcadas na tradición interpretativa e crítica e máis especificamente, na investigación realizada sobre o pensamento e o coñecemento dos profesores/as; así xurdiron novas áreas de investigación como o constructo “coñecemento práctico” e novos enfoques sobre temas como “as compensacións” que a carreira docente ten para o profesorado e como estas se estruturan no seu transcurso. Isto significa mirar a profesión docente desde as representacións do propio profesorado. De esta maneira recoñécese a profesionalidade do profesorado, o que implica considerar na súa formación o que sabe, sen que por elo se atribúa o rango de norma ao seu coñecemento.

Probablemente todos e todas coincidimos en que existe unha cultura docente, á cal contribúen, de acordo con Feiman-Nemser e Floden (1986), non obstante o seu escepticismo en relación co tema, o contexto da aula (agrupamentos, demandas e presións que proveñen do alumnado, illamento do profesor/a), factores organizativos (estrutura celular das aulas, exercicio da

autoridade e distribución do poder, demandas educativas e administrativas), e a predominancia feminina, xa tratada, no grupo ocupacional, coa súa influencia no estatus e estereotipos. Tamén deben considerarse outros factores de tipo económico, político, histórico, curricular, deontolóxico, pois a cultura profesional ven a ser a resultante do cruce de varias culturas que acontece na escola: pública, académica, social, escolar, de experiencias do alumando e do profesorado (Pérez Gómez, 1995).

Factores relevantes, de entre o sinalados, en opinión de Sachs e Smith (1988), son a configuración numerosa e heteroxénea das aulas e a distribución estandarizada do tempo, pola limitación que constitúen para facer determinadas cousas. Isto determina que o profesorado invista moito tempo no exercicio da autoridade e control, dando lugar o dilema control-empatía, que caracteriza as relacións interactivas na aula. Na actualidade, de acordo cos relatos do profesorado co que interactuamos e de como se encargan de salientar os medios de comunicación certas condutas, a necesidade de exercer o control incrementase notoriamente, ante as condutas disruptivas e a falta de motivación do alumnado; fenómeno multicausal, por outra parte, no que a distribución horaria pode ser un dos factores relevantes. Non en tanto, o número de alumnos/as nas aulas ten diminuído ata límites en que representa un elemento desmotivador, limitador para a realización de determinadas tarefas, empobrecedor; motivo, así mesmo, de que a administración decida facer agrupamentos, entre o alumnado dun mesmo ciclo ou internivelares, que, como temos oportunidade de observar no exercicio da nosa práctica, non son do agrado do profesorado.

O profesorado, para dar resposta ós problemas que se lle presentan na práctica, dada o carácter inmediato e imprevisible do ensino (Doyle e Ponder, 1977; Schön, 1983), elabora “estratexias de supervivencia”, (Woods, 1979, 1990), “estratexias de adecuación (Hargreaves, 1980), ou “esquemas prácticos” (Gimeno, 1991). Prodúcese así, o xurdimento de conceptos tales como “coñecemento práctico” (Elbaz, 1983), *practicality ethic* (Doyle e Ponder,

1977), “pensamento estratéxico” (Shulman, 1986), que aluden ao coñecemento do profesorado, e van a dar lugar a un cambio nas formas de entender o coñecemento específico da profesión docente e a súa construción, cuestión da que nos ocupamos no seguinte capítulo.

A chamada “estrutura celular” e o illamento e individualismo que caracteriza aos contextos de traballo do profesorado, tenden a incorporar a perspectiva de “*practicality ethic*”, segundo a que os profesores/as se senten motivados só polas propostas de cambio congruentes coas prácticas existentes, nas que o custo de tempo e esforzo son mínimos e nas que a innovación adoita un enfoque utilitario. É así que o profesorado, tal e como consideran Lieberman e Miller (1984), entende que as súas necesidades de formación son prácticas e ve as cuestións teóricas como irrelevantes.

A constatación da diversidade, heteroxeneidade e fluidez da profesión docente, leva a considerar na investigación (Feiman-Nemser e Floden, 1986), culturas e subculturas, ou unha posición alternativa ( Goodlad, 1973; Bolster, 1983), que defende a uniformidade da cultura da ensinanza. Máis alá destas posicións, para Grimmett e Crehan (1992), a cultura escolar recibe a influencia das subculturas dos profesores/as conformada pola biografía persoal, as experiencias na carreira, as perspectivas conceptuais, e pola cultura ocupacional da ensinanza que representa as características da profesión como un todo.

Nos inicios da década dos noventa, en Canadá, Andy Hargreaves (1996), e en Inglaterra Jennifer Nias e colaboradores (1989), abordaron con intensidade as formas da cultura escolar e as súas consecuencias para o traballo e o desenvolvemento profesional do profesorado; pondo de relevo a importancia e necesidade de coñecelas,

*...si queremos entender o que fai o profesorado e por que o fai, temos que comprender a comunidade educativa, a cultura de traballo da que este participa...As culturas da ensinanza contribúen a dar senso, apoio e identidade aos profesores e ao seu traballo...Constitúen un contexto vital para o desenvolvemento do profesor e para a súa forma de ensinar. O*

*que acontece no interior da aula non pode divorciarse das relacións establecidas fóra dela* (Hargreaves, 1996:190).

Por isto, e dado que as relacións mutuas entre as culturas do profesorado e a conexión coa cultura da ensinanza en xeral aparecen como confusas e con lagoas para a súa comprensión, propón o autor diferenciar entre *contido* e *forma*. O contido,

*...consiste nas actitudes, valores, crenzas, hábitos, supostos e formas de facer as cousas fundamentais e compartidas no seo dun determinado grupo de mestres ou pola comunidade docente, en xeral* (Hargreaves, 1996:190).

O contido das culturas dos profesores/as pode verse no que estes pensan, din e fan. Cando se fala das culturas académicas, das da orientación, das materias, etc., faise referencia ao contido das culturas do profesorado. É aquí onde a diversidade cultural é máis evidente.

A forma consiste nos,

*...modelos de relación e formas de asociación características entre os partícipes desas culturas, ponse de manifesto no modo de articularse as relacións entre os docentes e os seus colegas* (Hargreaves, 1996:191).

A forma da cultura dos/as docentes pode cambiar co tempo, e a través dela realízanse, reproducense e redefínense os contidos das diferentes culturas. O número de formas da cultura docente é moito menor que o número desde o punto de vista do contido. Parece pois que é a través do cambio nas formas de cultura como se pode intervir para que cambie o seu contido. Ao entender as formas das culturas docentes poderemos entender moitos dos límites e posibilidades de desenvolvemento profesional e de innovación.

Como froito das investigacións realizadas en contextos ingleses e de Canada, Hargreaves (1996), a quen seguimos, diferencia catro grandes culturas, cada unha das cales ofrece diferentes posibilidades para o desenvolvemento

profesional e o cambio educativo. Estas son: individualismo, colaboración, colexialidade artificial e balcanización e delas nos ocupamos a continuación.

## 6.1. Individualismo

A maioría dos mestres/as aínda seguen a ensinar solos nas súas aulas, cal illas sen comunicación; de modo que se ten considerado o individualismo unicamente como algo nefasto sen valorar o potencial creativo que ten a individualidade. Lortie (1975), denominou como estrutura de “cartón de ovos” a segregación das aulas que separa os mestres/as, de tal maneira que case non se ven.

Se ben é certo que o illamento proporciona unha intimidade que moitos desexan e que evita críticas e considerarse culpables, tamén o é que impide o recoñecemento do seu labor e da súa competencia. A literatura de investigación neste campo soe ofrecer dous tipos de explicacións como determinantes do individualismo. Unha na que se asocia con falta de confianza do profesorado en si mesmo, actitude defensiva, ansiedade (Ashton e Webb, 1986; Hargreaves, 1992a; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989), e na que segundo Hargreaves (1996), se valoran como características psicolóxicas o que, de acordo coa outra liña explicativa, son condicións do lugar de traballo. Nesta última dirección, o individualismo é consecuencia das complexas condicións e limitacións da organización, ás cales hai que prestar atención para eliminalo. Non en tanto, non todo individualismo é malo, negativo, de maneira que o que para uns é illamento pode ser para outros autonomía individual e apoio profesional. Nesta situación, faise preciso profundar no estudo do individualismo e comprendelo.

Hargreaves, (1996:198), identifica tres grandes determinantes do individualismo: individualismo *restrinxido* que se produce cando o profesorado traballa só por causa de limitacións administrativas ou outras que lle impiden facelo doutra maneira; individualismo *estratéxico*, que se produce cando o profesorado adoita unha forma de traballo pola que crea e constrúe activamente

pautas individualistas, como resposta ás continxencias cotiás do seu ambiente laboral; neste caso o individualismo é estratéxico, concentra o esforzo onde cree necesario. O terceiro determinante é o individualismo *electivo*, como opción libre de traballar só aínda que existan oportunidades de facelo en compañía.

O individualismo electivo abarca tres temas relacionados: a atención persoal, a individualidade e a soidade. En xeral, as maiores satisfaccións dos mestres/as, son o que Lortie (1975) denominou como recompensas psíquicas da ensinanza, isto é, as satisfaccións derivadas da atención ao alumnado e de traballar con el. Estas recompensas son fundamentais para o propio senso de valía e dignidade; conseguir que as relacións cos compañeiros/as tamén se desenvolvan baixo a ética da atención sería un logro importante. Non hai que limitar a atención á aula senón que pode estenderse a toda a comunidade educativa, deste modo desvincúlanse atención e individualismo evitando perder o valor que ten a primeira.

Moitos pensadores/as teñen establecido unha oposición fundamental entre individualismo e individualidade; o individualismo supón a anarquía e atomización social, mentres que a individualidade supón a independencia e realización persoais, o primeiro leva consigo relaxación social, mentres que a falla da segunda cría unha falsa unidade ao producirse un abandono á opinión pública. Eliminando a individualidade pode acabarse coa competencia e a eficacia do profesor/a que a acompaña; se non hai límites a independencia, a imaxinación, a iniciativa que caracterizan a individualidade, veranse fortemente afectadas.

Algunhas persoas traballan mellor en soidade e gústalles facelo así. Para moitos é, con frecuencia, unha situación transitoria, un retiro para reflexionar, profundar en certos aspectos. O illamento é diferente por cuanto é máis un refuxio. A escola debe ser o suficientemente flexible como para tolerar a persoas fortes e creativas que traballan mellor soas.

Para Hargreaves (1996), non se ten valorado suficientemente a atención persoal, o individualismo e a soidade e cree necesario considerar as potencialidades do individualismo antes de propor eliminalo, así como evitar as limitacións que supón e acoller o potencial creativo da individualidade.

## **6.2. Colaboración e colexialidade artificial**

Fronte ao individualismo, a colaboración e a colexialidade preséntanse como estratexias especialmente frutíferas para o desenvolvemento do profesorado e da institución escolar; así o considera tamén a literatura conceptual sobre formación do profesorado, de tal maneira que aposta pola formación en centros de modo similar ao asesoramento, cando o fai por un modelo de procesos colaborativo como estratexia fundamental e pola que nós optamos, como dicimos no capítulo dedicado ao mesmo. Para Lieberman e Miller (1984), colaboración e colexialidade promoven, ambas, que o profesorado vaia máis alá da reflexión persoal e idiosincrática e da dependencia de persoas expertas externas, así como que os/as docentes aprendan uns doutros/as, poñan en común o seu saber e o desenvolvan xuntos/as.

Igualmente se acepta que constitúen formas de implementar eficazmente os cambios introducidos desde o exterior. Cando a reforma curricular se basea na escola isto é relativamente evidente; en moitos aspectos a colaboración e a colexialidade cinguen o desenvolvemento do profesorado e o do currículo, (Stenhouse, 1980; Ruduck, 1991). Tamén se ten atribuído o éxito das reformas centralizadas ás relacións colexiais e á planificación conxunta, así como ao compromiso do profesorado e ao esforzo por adaptar o currículo ao contexto particular (Campbell, 1989). A colaboración e a colexialidade aparecen así como claves para o cambio educativo, como nós consideramos tamén, no capítulo IV, ao falar da innovación e mellora.

Son moitas, como estamos a ver, as investigacións que apoian esta consideración da colaboración e colexialidade como ingrediente esencial no desenvolvemento profesional do profesorado e pola tanto na mellora das escolas. Non en tanto, tamén hai perigos que impiden ou desvirtúan os seus beneficios e formas variadas de colaboración: pode que a colaboración non chegue ás aulas e polo tanto non supoña ameaza para os/as docentes, ou non ir máis alá dunha cooperación disfrazada de colaboración para falar sobre a ensinanza, pero que non se estenda ao pensamento do profesorado nin a súa práctica. Sería esta unha cultura de colaboración “cómoda”, que se ocupa de cuestións prácticas inmediatas excluindo unha indagación crítica; os/as docentes preocúpense de manter unha boa relación persoal pero sen que as cuestións se poñan sobre a mesa a nivel profesional.

Nas culturas colaborativas probablemente as relacións serán espontáneas, voluntarias, orientadas ao desenvolvemento profesional, mesmo tendo lugar a colaboración en estruturas formais irán máis alá.

A consideración da colexialidade e da colaboración tense producido preferentemente na perspectiva das relacións humanas: a perspectiva cultural aludida anteriormente. Outra perspectiva, menos tratada é a micropolítica (Blase, 2000), que fala de cómo se usa o poder para conseguir resultados preferidos nos ambientes educativos. Ningunha ten o monopolio da sabedoría ou é a máis axeitada; sen embargo, Hargreaves (1996), sinala que o predominio da primeira perspectiva na investigación sobre a cultura escolar, ten destacado excesivamente a importancia da colexialidade do profesorado e as prescricións relacionadas con ela que máis se decantan polo consenso.

Adoitar a perspectiva micropolítica ten notables repercusións para a comprensión da colaboración e da colexialidade, así, as virtudes da ensinanza en equipo, da colexialidade no nivel da aula, quedan en tela de xuízo cando existen diferenzas importantes entre os valores e crenzas do profesorado participante.



Por outra parte, esta perspectiva, apunta a consideración dos dereitos individuais e a protección da individualidade fronte a presión do grupo. Os profesores/as que prefiren traballar solos teñen dereito a discrepar sobre o obxecto da colaboración que se lles propón. Tamén se preocupa por indagar cando a colaboración se converte en cooptación de modo que deixa de ser un compromiso para conseguir os propios fins para dirixirse a conseguir os obxectivos doutros.

A perspectiva micropolítica alerta sobre as formas que poden adoitar a colaboración e a colexialidade e motiva ao estudio das mesmas, para ver que é o que as constitúe e a que intereses responden. Pode suceder que se produza unha substitución de formas de colaboración máis evolutivas e espontáneas entre o profesorado, por outras de colexialidade controladas administrativamente e simuladas de maneira segura. Esta sería unha colexialidade artificial, moi diferente da cultura da colaboración, en base aos tipos de control e intervención administrativa que se exercen en cada caso.

Nas culturas de colaboración, as relacións de traballo en equipo do profesorado tenden a ser espontáneas, voluntarias, orientadas ao desenvolvemento e omnipresentes, mentres que na colexialidade artificial son regulamentadas pola administración, obrigatorias, orientadas á implementación e fixas no tempo e no espazo.

Desde o punto de vista micropolítico e sociopolítico, a colexialidade artificial e as súas consecuencias non é un problema que teña que ver só coas persoas que dirixen a institución escolar, coa insensibilidade das direccións, senón que o problema subxacente debe abordarse nos niveis xerárquicos superiores dos sistemas escolares. Depende da vontade de dar as escola e aos seus profesores/as a responsabilidade fundamental do desenvolvemento e implementación tanto do currículo como da instrución. En definitiva, esta cuestión require unha potenciación profesional auténtica e para todo profesorado e as escolas. No sistema educativo español, a vixente Lei Orgánica da Educación (2006), parece conceder unha certa autonomía ós centros e o

profesorado no campo do desenvolvemento curricular, como xa comentamos, outra cousa serán como se arbitre, a preparación do profesorado e da comunidade educativa para elo, dada a tradición aplicadora do profesorado e a escasa experiencia de participación dos outros membros da comunidade educativa. Hai un risco real de que se impoñan procesos de colaboración limitada caracterizada por,

*...not reach deep down to the grounds, the principles or the ethics of practice, but which stays with routine advice-giving, trick-trading and material-sharing of a more immediate, specific and technical nature* (Hargreaves, 1992a:228).

A dispoñibilidade de tempo, xunto coas demandas curriculares xa aludidas, representan fortes restricións para a colaboración. A organización do tempo nos centros, o horario do profesorado, e mesmo a dispoñibilidade de espazos, non parecen estar pensados para facilitar o traballo e a planificación compartidos. Con todo, experiencias realizadas nalgúns países, amosaron que dispor de tempo facilitaba e reforzaba a colaboración, pero non bastaba para estimulala.

A investigación no campo da colaboración e das culturas colaborativas nas escolas parece concluír que é un fenómeno escaso. Tamén na nosa experiencia, tanto no labor docente como no desenvolvemento das tarefas de asesoramento á formación do profesorado, temos podido percibir algo semellante. Sen embargo, a literatura sobre innovación e mellora escolar, amosa consenso en considerar que dificilmente van a poder cambiar as escolas se as persoas non traballan xuntas, compartindo ideas, plans, problemas e afectos (Bolívar, 2007; Escudero, 1990; Fullan, 1999, 2009; Guarro, 2005). Obviamente, o asesoramento á formación do profesorado debe pretender potenciar este enfoque.

Polo que se refire á *colexialidade artificial*, pode observarse como as administracións educativas, a partires do recoñecemento do importante papel que xogan as culturas colaborativas nos procesos de mellora, tenden a

recomendar ou ditar medidas que estimulen o traballo colaborativo nas escolas e que faciliten a superación das culturas individualistas e balcanizadas, en especial cando se trata de implementar unha reforma. No noso país e na nosa Comunidade, desde a anterior lei de educación (LOXSE), que prescribía a necesidade de elaborar os proxectos educativos e curriculares a partir dos cales se desenvolverían os procesos de innovación, ata a actual lexislación para a nova Reforma (LOE), que tamén prescribe a elaboración dun proxecto educativo, a necesidade do traballo colexiado aparece clara.

De igual modo, nos sistemas de apoio á escola, particularmente o sistema de formación permanente do profesorado, a colaboración como procedemento de traballo “necesario”, aparece tanto na lexislación reguladora dos mesmos cuanto como principio reitor, a lo menos teórico, do labor que desenvolven os Centro de Formación e Recursos. Pero as disposicións legais e declaracións precisan ser comprendidas e aceptadas polo profesorado que pode sentir a sobrecarga, da que máis atrás se falou, polas sucesivas e numerosas demandas que recibe.

Se queremos que cambien as culturas de traballo, tal e como sinala Fullan (1993), cómpre prever formación e apoio; establecer relacións de colaboración; saber que calquera innovación require tempo para a súa apropiación; perseveranza para non sucumbir ante a incerteza e os conflitos; en tanto son principios básicos nos procesos de cambio; do contrario, a colexialidade pode ser forzada, no senso que sinala Hargreaves (1992a:229), quen a caracteriza coma un conxunto de procedementos formais, específicos e burocráticos para incrementar a atención prestada á planificación conxunta, o que pode ser visto, segundo o autor, en iniciativas tales como “peer coaching”, “mentor teaching”, planificación conxunta en salas específicas para tal fin, creación formal de tempos específicos. A imposición desde fóra pode levar a que a colaboración se converta en meras técnicas superficiais, que non dan lugar a cambios na práctica e só sirva para cumprir en relación coa reforma.

Este risco debe estar moi presente no labor dos servizos de apoio e na práctica do asesoramento á formación do profesorado, particularmente.

Autores como Grimmett e Crehan (1992), sinalan que a diferenza entre a cultura da colaboración e a da colexialidade forzada, reside na natureza das ideas e valores que informan a acción normativa. Admiten, ao igual que Hargreaves (1992a; 1996), que nos inicios, a colexialidade pode revestir a forma de colexialidade forzada no interior da escola (inducida organizacionalmente), se ben con apoios externos. Pero a creación de culturas colaborativas, con capacidade de superar o presentismo, conservadorismo e individualismo que caracterizan a profesión docente, esixe ir máis alá, de tal modo que se produza unha redistribución de poder que permita ir do centro a periferia e que o profesorado, con particular mención as mulleres, tomen a responsabilidade de desenvolver o currículo ligando este e o desenvolvemento profesional (Hargreaves, 1992a).

Para que esta ligazón entre desenvolvemento curricular e profesional sexa posible e reciprocamente facilitadora podemos concluír, á luz de achegas como as de Hargreaves (1993), ou Fullan (1991), que é necesario prestar atención a:

- Tempo, para planificar, interpretar, avaliar, reflectir, dentro pero tamén fóra da escola; así como a suficiente serenidade para permitir que o profesorado experimente na práctica cotiá e saque conclusións sobre as propostas curriculares consideradas. As prácticas tradicionais deben manterse se resultan válidas ao lado das propostas de innovación.
- A experiencia do profesorado, valorándoa e incorporar o que sexa valioso, sumar, en lugar de substituílo.
- O maior ou menor grao de significado que para o profesorado teñen as propostas de modificación, e que está en función da súa pertinencia e do valor que lle atribúa.

- Traballo en colaboración e apoio entre colegas e desde fóra, de maneira que se incremente a motivación, se promova a reflexión e se axude á resolución dos conflitos que poidan presentarse, tanto no ámbito cognitivo como no social.

Reiteramos pois, que a formación do profesorado para a innovación e mellora, e a práctica do asesoramento á mesma, deberían fomentar a construción de relacións de colaboración positivas, pois parecen influír máis no seu éxito que as propostas curriculares en si mesmas, aínda estando ben fundamentadas.

### 6.3. Balcanización

As pautas de interrelación entre o profesorado definen as diferentes formas de cultura do mesmo. A colaboración tanto pode establecer relacións coma dividir. Hargreaves, (1992a, 1996), denomina cultura balcanizada aos tipos de colaboración que dividen, que separan ao profesorado en grupos illados e, á miúdo, enfrontados, dentro do mesmo centros escolar. Nela o profesorado, particularmente dos centros de educación secundaria, pero tamén nos niveis medio e alto de educación primaria, traballa en pequenos grupos cunhas pautas que non favorecen a súa aprendizaxe nin a do alumnado.

A forma característica das culturas balcanizadas presentan ademais, segundo o autor, catro características: *permeabilidade reducida*, que supón a aprendizaxe profesional nun subgrupo (departamento, ciclo), que pode ser moi diferente do que se dea noutro; balcanización consistente en subgrupos cunha existencia e uns membros claramente delimitados no espazo e con límites ben definidos entre eles; *permanencia duradeira*, unha vez establecido o grupo tende a manterse no tempo; *identificación persoal*, nas culturas balcanizadas as persoas vincúlanse a aquelas subcomunidades nas que se desenvolve a maior parte da súa vida de traballo, así, o profesorado soe identificarse pronto como mestre/a ou profesor/a de secundaria, aspecto moi relacionado coa súa

socialización e que reduce a capacidade de empatía con outros grupos; *carácter político*, as culturas balcanizadas, non só son fonte de identidade e significado, senón tamén promotoras de intereses persoais. Ascensos, categorías e recursos, non se distribúen equitativamente, están moi relacionados coas subculturas ás que se pertence. Non é igual o profesorado que traballo con alumnos/as maiores ou menores, que imparte determinada materia ou non. Nestas culturas, sexan explícitas ou tácitas, as dinámicas do poder e do interese persoal son determinantes fundamentais do comportamento do profesorado en canto comunidade.

Na educación secundaria, este modelo de cultura balcanizada, sostido pola hexemonía das materias e da súa marxinação de mentalidades máis prácticas, leva a que a aprendizaxe profesional e o cambio educativo dentro das comunidade de profesorado, quedan restrinxidos e ademais perpetua e expresa os conflitos característicos deste nivel educativo.

As estruturas balcanizadas non son estruturas adecuadas para o mundo postmoderno, non posúen a flexibilidade necesaria para promover a aprendizaxe do alumnado nin o desenvolvemento profesional continuo do profesorado, nin responder as cambiantes necesidades da comunidade que require os seus servizos. Mellorar esta situación, ir a un cambio nesta cultura é moi difícil, particularmente nos centros grandes.

A desbalcanización require o establecemento de certo equilibrio entre as materias e as formas de coñecemento que supoñen, no que se refire a recursos, prestixio, tempo dedicado, o que supón cambios, tamén, de tipo político. Non se trataría de substituír a organización en departamentos; Hargreaves (1996), propón, fronte a cultura balcanizada, a adopción dunha forma que denomina “mosaico móbil”, na que os límites entre materias estean máis diluídos e na que poidan xurdir outras formas de organización para ir respondendo as problemáticas que vaian aflorando (grupo de traballo cooperativo, para as relacións coa comunidade, etc.), que adquirirán unha forza similar á departamental, pero máis flexible. Os grupos poden ir cambiando, os

liderados serían temporais e a xefatura de departamento non leva aparelladas recompensas superiores ás de outros papeis de liderado. Nesta situación os conflitos van seguir existindo pero en lugar de ser reprimidos poderase dialogar sobre eles para resolvelos empregando procedementos sinceros, democráticos e éticos.

A educación do futuro para satisfacer as necesidades tanto individuais como sociais, require unha reconceptualización da súa organización do traballo, do seu currículo, da súa cultura, o que nos leva a interrogarnos sobre a necesidade de, neste mundo postmoderno, reestructurar a ensinanza e a escola e, de responder afirmativamente, como facelo.

A análise das culturas profesionais remítenos a considerar como o profesorado adquire esta cultura, como se produce a súa socialización.

#### **6.4. Socialización profesional**

A socialización supón unha aprendizaxe social, que funciona como medio formal e informal de preparación dos individuos para ser membros activos na sociedade e grupos nos que lles toca vivir.

A socialización profesional ou ocupacional, segundo Hersel e Krchniack (1972), abrangue o

*proceso de adquisición e asimilación de coñecementos e 'skills' así como o compromiso cos valores, normas e tradicións pertencentes a cultura de traballo dentro dunha profesión (Hersel e Krchniack, 1972:90).*

Esta adquisición suporá que os membros dunha profesión ou ocupación común elaboren modos de ver a seu traballo e o mundo en xeral, compartidos.

A aprendizaxe dos papeis e dos estereotipos vai a realizarse a través da interacción social entre os membros do grupo ocupacional, e neste proceso adquiren relevancia os contextos de interacción, así como o tipo e frecuencia da mesma. Respecto do modo en que se realiza a socialización poden

considerarse (Zeichner e Gore, 1990), tres enfoques ou perspectivas: a perspectiva funcionalista, de carácter determinista, na cal se sitúa a maior parte da investigación; a interpretativa ou de interaccionismo social, constructivista, que dá un xiro nos modos de entender e de investigar os procesos de socialización, e a perspectiva crítica, de orientación reconstruccionista social, máis recente e con menor número de estudos.

Na abordaxe do estudo dos procesos socializadores, as tres perspectivas teñen considerado, coma un continuo, tres fases: a biográfica ou anterior á formación, a de formación inicial con especial incidencia no período de prácticas e a de socialización, xa no exercicio da profesión e na súa cultura.

A investigación, sobre todo a baseada nas perspectivas interpretativa e crítica, ten subliñado o carácter dialéctico e interactivo dos procesos de socialización, xunto coa súa complexidade o que pon en cuestión o enfoque lineal, determinista e nomotético da perspectiva funcionalista.

Fronte a visión determinista que concibía ao profesor/a como ser pasivo dominado polas forzas socializadoras ante as que nada podía facerse, nunha visión do profesor/a como un prisioneiro do pasado —biografía— e do presente —contexto de traballo e multiplicidade de influencias provenientes da aula, do contexto institucional e a nivel cultural— (Zeichner e Gore, 1990), os estudos realizados baixo a perspectiva interpretativa e crítica, particularmente, teñen posto de relevo o carácter complexo, dialéctico e interactivo dos procesos de socialización. Con todo, tanto na perspectiva funcionalista como na interpretativa, os contextos sociais enténdense como establecidos e ningunha se enfronta a súa transformación e cambio.

A perspectiva crítica, de reprodución (Bernstein, 1979), ou de produción (Giroux, 1990), trata de ir máis alá prestando atención aos contextos sociais e políticos nos que ten lugar o proceso de socialización, e ao estudo dos subgrupos particulares da clase, etnia, xénero, e orientando a investigación baixo os principios de participación e colaboración. Esta perspectiva ten tratado de deconstruír o termo socialización pola súa orixe funcionalista, aínda



que algúns autores/as consideren que é suficiente darlle significados alternativos.

García Alonso (1998:73), extrae algunhas conclusións para a formación do profesorado e para a investigación:

- Focalizar tanto no que é particular e único, como no que é común nos procesos de socialización, non só no relativo aos individuos senón tamén ás institucións.

- Destacar o carácter interactivo e dialéctico da socialización, analizando tanto aqueles factores que inflúen sobre o profesorado como a maneira en que as estruturas son obxecto de modificación e recreación pola parte daquel.

- Por en tela de xuízo as abordaxes e metodoloxías de investigación sobre a socialización, no relativo as relacións entre investigadores/as e profesorado, facendo emerxer a cuestión de a quen serve e a quen beneficia a investigación. O coñecemento e reflexión dos achados da investigación (estudos de caso, por exemplo), teñen grande relevancia para a formación do profesorado.

- As posibilidades de cambiar os procesos de socialización no sentido da innovación, pasan tanto pola intervención individual como pola alteración dos contextos institucionais, sociais e políticos e dos principios e práctica de autoridade, lexitimación e control a elas subxacentes.

Neste senso, sinala Sarmiento (1994:65), que formar para o cambio implica o cambio dos contextos de socialización.

Para Martínez e Tey (2007), o profesorado desenvolve constantemente diferentes actividades interaccionando co alumnado, familias, o resto do profesorado, comunidade educativa, reflexiona sobre a súa práctica, analizando as situacións que vai resolvendo, vai adquirindo experiencias e construíndo, así, a súa identidade profesional. Este proceso comprende tamén a reinterpretación e reconstrución da experiencia. Así pois, a identidade

profesional elabórase nun contexto de experiencia e relación, o que permite entender a profesionalización,

*...como o proceso de reconstrución permanente dunha identidade profesional que se crea nas transicións tanto sociais como biográficas* (Martínez e Tey, 2007:55).

Esta perspectiva ven a reforzar a necesidade de considerar tanto a dimensión persoal individual, como a institucional, nos procesos de formación para a mellora da práctica docente.

## **7. A dimensión moral da ocupación da ensinanza**

Ata aquí temos analizado as características e condicións nas que se desenvolve a profesión docente. Profesión moi ligada e dependente do marco de valores que informan o traballo que os/as docentes realizan e que xunto a indefinición e borrosidade das tarefas a realizar está a ampliarse cada vez máis coas numerosas demandas sociais que recibe.

Afirma Barth (1990:131), que o compromiso con un ideal educativo é necesario para afianzar o liderado como docente, tanto ante forzas de oposición administrativa como para ter a enerxía que lle permita enfrontarse ao desempeño dun labor que non se realice por inercia e que non se limite as tarefas tradicionais. Pola súa parte, Day (2005:28), apunta ás responsabilidades coas que se enfronta o profesorado, (entre elas a moral); así:

- Responsabilidade moral: dispoñibilidade para dar explicacións tanto ao alumnado como ás familias.
- Responsabilidade profesional, ante si mesmo e ante os/as colegas
- Responsabilidade contractual, ante o poder político ou patróns, no seu caso.

Nos último tempos, a política educativa a nivel mundial, ten posto a énfase na última delas involucrando aos “clientes compradores de servizos” (alumnado e familias), de tal modo que se focaliza nos resultados de

rendemento do alumnado, que han de ser comprobables e comparables, sen cuestionarse a súa importancia intrínseca nin as circunstancias nas que se desenvolve o proceso de ensinanza e aprendizaxe; non en tanto, como veremos no capítulo IV, os enfoques máis recentes da eficacia e mellora da escola, están cuestionando moitos aspectos desta dirección.

Na consideración de (Elbaz, 1990, 1991, 1992), as relacións entre os nenos/as e o profesorado constitúen un motivo de preocupación para os profesores e profesoras e vai máis alá dunha mera actitude de responsabilidade, para converterse nunha obriga moral, que pola súa vez demanda unha atención coidadosa a cal forma parte do coñecemento para ensinar.

Neste senso, Sockett (1993), pon de relevo que, sendo o docente quen colabora a conformación da persoa do alumno/a, a importancia do ben moral, en calquera situación educativa, reviste unha importancia fundamental. Preocupado polos dereitos e obrigas morais da función profesional, considera catro dimensións: *comunidade* (que proporciona o marco de relacións), *coñecementos ou dominio da materia* (coa técnica ao servizo dos criterios morais), *responsabilidade* (cara os individuos e o público) e *ideais*; ás cales engade cinco virtudes fundamentais para comprender a súa práctica: sinceridade, valor, solicitude, xustiza e sabedoría práctica. Comprender a función moral, significa para quen é profesional, contemplar a interacción entre ideais de servizo, fins e prácticas.

Pola súa parte, Eraut (1995:32), entende que a motivación para un continuo desenvolvemento profesional debe ser a responsabilidade moral e profesional, de modo que ser un profesional supón:

- Un compromiso moral para estar ao servizo dos intereses dos estudantes, reflexionando sobre o seu benestar e progreso, e decidindo cal será a mellor maneira de fomentalos e promovelos.
- A obriga profesional de revisar periodicamente a natureza e a eficacia da propia práctica.

- A obriga profesional de seguir desenvolvendo o seu propio saber práctico, tanto mediante a reflexión persoal como a través da interacción cos demais.

Exercer a docencia tería pois, unha finalidade esencialmente moral (Eraut, 1995; Fullan, 1999; Noddings, 1986; Sockett, 1989, 1993), dado que sempre subxace unha preocupación polo “ben” dos alumnos/as, independentemente da definición que, desde diferentes perspectivas, o profesorado faga do termo e do que se considere como *bo* nas diferentes culturas, relixións ou polos individuos. Por isto esixe o compromiso do profesorado para actuar como axente de cambio, non só como receptor dos cambios políticos que veñen do exterior das escolas e das aulas, senón tamén, como iniciador do cambio el mesmo tamén (Fullan, 1993, 1999).

O cambio, que debe ser un resultado necesario do desenvolvemento profesional, é complexo, imprevisible e dependente da historia vital e carreira, da boa disposición, das capacidades, as condicións sociais e apoio institucional. Se o profesorado ha de ser axente de cambio, debería dársele participación activa nas reformas, que se soen tratar de impor desde fóra e cuestionan este papel e a súa relación cos fins morais; do contrario os cambios non se producirán:

*Tivo que pasar bastante tempo...para chegar á percepción moi xeralizada de que o éxito das reformas educativas, con independencia do ben concibidas que estiveran, só será fortuíto se non se responsabiliza aos docentes da súa aplicación, constituíndo así un trampolín explícito e fundamental desas reformas. Un corpo docente non comprometido e pouco motivado terá efectos desastrosos aínda coas mellores intencións de cambio (OCDE, 1989; cit. por Sikes, 1992:50).*

Se o profesorado están comprometido co cambio debe ter responsabilidades e estar disposto a dar conta delas máis alá da transmisión de coñecementos, experiencias e técnicas. Isto supón unha concepción do mestre/a non só como técnico competente, senón tamén como persoa que posúe cualidades como as sinaladas por Jackson et al., (1993:233):

- Eruditos, se ben respectuosos con quen non sabe.
- Bondadosos e considerados, aínda que esixentes e rigorosos cando a situación o requira.
- Completamente libres de prexuizos e xustos no trato cos demais.
- Responsables ante as necesidades de cada un dos seus alumnos, sen descoidar as do conxunto da clase.
- Capaces de manter a disciplina e a orde, pero permitindo a espontaneidade e o enxeño.
- Optimistas e entusiastas, aínda que teñan as súas dúbidas e temores íntimos.
- Capaces de afrontar o imprevisto e, ás veces, incluso alumnos impertinentes e abusos, sen perder a compostura nin o control.
- Capaces de sorrir e amosarse cariñosos en días nos que non estean nas mellores condicións e nos que preferirían estar noutro lugar.

Hai estudosos/as, como Martínez e Tey (2007), que abundan na consideración da ética como valor consustancial a profesión docente considerando que, de non ter en conta os elementos éticos, ao lado dos técnicos, diminuíría a profesionalidade do profesorado,

*A axuda ao outro, a procura da autonomía e a abordaxe integral da persoa lévanos a unha noción de competencia profesional na que é importante establecer uns valores mínimos como guía. Valores como o son os de respecto e responsabilidade: con un mesmo, cos alumnos, cos compañeiros e coa comunidade educativa en xeral (Martínez e Tey, 2007:53).*

Certo que esta non é unha tarefa doada, especialmente cando as condicións de traballo, o contexto, en xeral non favorece o labor educativo. Así, hai informes de estudos que dan conta de docentes “queimados”, do desexo de abandonar a profesión docente, da desmoralización do profesorado, como xa dixemos anteriormente.

Manter a práctica dos fins morais durante toda a vida profesional é unha carreira de obstáculos, a ruptura co compromiso e o coidado, antes ou despois, ocorre. Hai estudos que amosan que o compromiso co alumnado e co traballo na aula experimenta variacións, así, Andy Hargreaves (1993), citando investigacións de estudosos de diferentes países (Ball, 1989; Hargreaves e Earl 1990; Huberman, 1992; Sikes, Measor e Woods, 1985), chega a conclusión de que moitos/as docentes, cara a metade ou fin da súa carreira, séntense desilusionados ou están á defensiva, polo que o ben do alumnado xa non é unha preocupación primordial, como si a finalidade moral da educación se esvaecera.

Pero a maioría do profesorado desexa o ben do alumnado, está moralmente comprometido, e si non conseguen actuar de acordo coas súas expectativas e coas dos demais, experimentan sentimentos de culpa xerados ao sentirse decepcionados consigo mesmo, por considerar que se traizoa algunha norma, ideal ou compromiso persoal (Davies, 1989). O autor fala de dúas formas concretas de culpabilidade: culpa persecutoria, que leva a moitos/as docentes a completar os contidos prescritos e a non arriscarse a innovar, e a culpa depresiva, que parece ter a súa orixe nos impulsos agresivos que se senten ante un obxecto amado, especialmente a nai. Esta culpabilidade acada a máxima intensidade cando nos damos conta de que podemos estar danando ou desatender a quen está ao noso coidado, como por exemplo, cando non temos tempo para escoitar os problemas dalgún neno ou nena.

Estes sentimentos afectan o rendemento do profesorado e ao seu senso de profesionalidade, aínda cando a culpa tamén pode ter as súas raíces na historia persoal e na cultura da organización. Po isto, tanto o profesorado como as administracións responsables deben prestar moita atención ás oportunidades dun desenvolvemento profesional adecuado ao longo da carreira docente e revisar con regularidade os fins morais, porque

*Hai que considerar, e eles mesmos deben consideralo así, que os docentes desempeñan funcións claves nas aulas, sen que sexan meros*

*técnicos...senón persoas cuxa visión da vida, que inclúe todo o que ocorre nas aulas, influirá a longo prazo tanto como as súas destrezas técnicas. Esta visión ampliada da responsabilidade do profesorado permite dicir que a ensinanza é un quefacer moral (Jackson et al., 1993:277).*

Como a formación do profesorado debe ocuparse do seu desenvolvemento profesional, a oferta de formación debe incluír os valores, coñecementos e destrezas dos/as docentes, en canto axentes de cambio do alumnado con fins morais e recoñecer a súa función activa, configuradora do proceso de cambio e satisfacer as súas necesidades tanto individuais como de grupo profesional, sen que isto exclúa a participación de tódolos demais implicados, familia, alumnado, escola, sociedade.

Si finalmente é a actuación de mestres e mestras nas aulas, en base aos seus xuízos profesionais, a que dirime a innovación e mellora do seu labor e da educación, o profesorado debe concitar unha atención prioritaria e decidida, de maneira que,

*...nas escolas que sexan eficaces, “boas” e comprometidas co desenvolvemento continuo, é importante prestar atención á vida dos mestres, ás súas necesidades de aprendizaxe e formación e ás súas condicións de traballo, así como ás dos alumnos ós que ensinan...A provisión de tempo e de oportunidades, así como as disposicións e capacidades dos docentes para aprender de e cos demais no lugar de traballo e fóra da escolas son factores clave do desenvolvemento profesional continuo. Á falta destes, non carece de senso prever que se reduzan bastante as súas capacidades de desenvolvemento e as de exemplificar esas capacidades ante uns alumnos que vivirán e traballarán nun mundo que se caracteriza polo cambio (Day, 2005:36-7).*

## **8. Unha ecoloxía favorecedora e provisora de oportunidades para o desenvolvemento profesional.**

A reflexión sobre os factores que inflúen e determinan a cultura profesional obríganos a baixar a area da realidade do ensino nas escolas, si pretendemos desenvolver unha formación do profesorado que contribúa ao seu desenvolvemento profesional na dimensión persoal, na profesional e na

institucional e unha práctica do asesoramento coherente, non se pode prescindir das condicións concretas do posto de traballo e partir de cero, é por isto que varios autores, e entre eles Esteve (1991:18), avogan por adoitar enfoques descritivos e problematizadores, en lugar de normativos, na formación do profesorado.

As condicións contextuais nas que os procesos de ensinanza e aprendizaxe teñen lugar, nas que se desenvolve a práctica educativa, condicionan, como vimos dicindo, o desenvolvemento profesional, xa que a marxe de autonomía do profesorado e a capacidade de exercicio da súa propia responsabilidade, van a variar en función das mesmas. Así, a construción da profesionalidade pode seguir unha liña socializadora, que só se adapte ás características impostas polos contextos preestablecidos ou ben crítica e liberadora, que estimule a capacidade do profesorado para construír unha práctica adecuada ás esixencias da realidade ao tempo que transformadora da mesma; o que tamén nos remitiría a consideración da problemática dos procesos de construción do coñecemento profesional, que tratamos no seguinte capítulo.

Así mesmo, sendo a aula o lugar no que o profesorado se enfronta ao reto de fornecer as condicións favorables que estimulen e desenvolvan a aprendizaxe do alumnado, tamén debe selo para o propio profesorado; que isto ocorra, está en relación directa coas oportunidades de aprender, coa existencia de condicións e procesos que facilitan esa aprendizaxe e a mellora do seu labor. Dispor de tempo, espazos, a organización de comunidades de profesionais (Louis e Kruse, 1995), ás que aludiremos tamén noutros capítulos (IV, V), nas que se poida aprender traballando sobre a ensinanza, a súa planificación, contidos, finalidades, colaboran a que esas oportunidades poidan ser unha realidade.

Trátase de criar condicións ecolóxicas que favorezan o desenvolvemento profesional e a profesionalidade do profesorado, é tamén, aínda que non só, o labor da formación do profesorado e da práctica do



asesoramento á mesma. Haberá de ser, pois, unha formación que preste atención á:

♦ Os contidos: non só se trata de formar profesorado competente desde o punto de vista didáctico, senón de ampliar a súa profesionalidade en concordancia cos campos de actuación docente: o currículo, a aula, a institución escolar, o contexto extraescolar próximo e a sociedade en xeral; campos e actuacións que, como anteriormente se sinalou, van ampliándose máis. Sendo así, cómpre ampliar tamén o concepto de profesionalidade e, en consecuencia, o ámbito de intervención dos programas de formación e o contido neles incluído. Cal sexa a natureza dos contidos da formación do profesorado dos diferentes niveis de ensino non universitario é un tema complexo que vai máis alá da consideración “científica” dos mesmos, dado que na súa elaboración hai que ter en conta cuestións de orden ideolóxica, social, cultural, política e profesional (Escudero, 1993, 2007).

A poliédrica construción dos contidos da formación do profesorado (Escudero, 1993), require tomar en consideración cuestións de natureza epistemolóxica: que entendemos por coñecemento pedagóxico, que tipo de racionalidade sustenta a súa construción, a relación teoría-práctica e os valores que a lexitiman; cuestións relacionadas coa construción da profesión docente, que deba ser máis social e colexiada reflectíndose na forma de organizar as interaccións sociais e o contexto organizativo facilitador do coñecemento profesional e a reconsideración da institución escolar como organización cunha cultura e currículo propios, o cal nos leva a considerar unha formación máis ligada ao desenvolvemento organizacional, que consideraremos no capítulo IV.

Entender o contido da formación como unha cuestión de construción dialéctica require apoiar os procesos que o fagan posible, o labor de asesoramento á formación ten moito que dicir e, sobre todo, facer. Aínda cando o contexto institucional supoña que van a vir dados en grande medida, non debería renunciar a reconsideralos e reconstruílos.

♦ Os procesos, que xunto cos contidos e ocupando un lugar relevante, definen un modelo de formación; tal e como destaca Escudero (1993:87): polos propósitos, metodoloxías e estratexias, recursos e medios, condicións e contextos a través dos cales se desenvolve. A formación en colaboración e para a colaboración, son fundamentais para a profesionalización. Isto comporta que a formación debe estar ligada aos contextos de traballo, debe ser unha formación centrada na escola e aberta á colaboración, na que as institucións de formación, inicial ou continua, se abran a facer asociacións coa escola, aspectos que o asesoramento á formación non pode obviar. Nesta dirección van, como reflectimos no capítulo V, dedicado ao asesoramento, o modelo de asesoramento polo que nos decantamos e as estratexias correspondentes, particularmente o asesoramento de procesos colaborativo (Guarro, 2005; Domingo, 2005).

♦ Ás necesidades de formación do profesorado (Montero, 1996, 1996a), nunha consideración deste como profesional autónomo capaz de determinalas. Sen perder de vista as necesidades do sistema e as do profesorado, o punto de partida deben ser estas, de tal modo que a formación sirva ao seu desenvolvemento persoal e profesional e sexa funcional para a melloría da práctica profesional. Cómpre, pois, dar protagonismo ao profesorado para decidir sobre a formación que necesita e contemplar tanto o ámbito persoal como o profesional e institucional. O asesoramento pode desempeñar un importante papel colaborando a sacalas á luz, a construílas e a enfrontar a súa satisfacción.

♦ O acceso á función docente, no que non só deben terse en conta aspectos relativos a preparación intelectual senón tamén á personalidade, de maneira que sexan persoas equilibradas as que se enfronten ás demandas da súa profesionalización, da preparación para a profesión da ensinanza, que inclúe a aprendizaxe durante toda a vida, polo que as relacións entre a formación inicial e a permanente e entre as persoas que han de iniciarse na profesión e as que xa están dentro, son necesarias e importantes, no desenvolvemento de procesos de

innovación e mellora. Un enfoque de asesoramento que promova e facilite a constante investigación, e a aprendizaxe permanente polo tanto, do profesorado, ten o seu papel na formación permanente se ben ten pouco que dicir na formación inicial, a lo menos mentres persista a separación existente entre ambos mundos.

♦ Ás modalidades e modelos de formación, son aspectos fundamentais na formación do profesorado e na mellora da escola. Así, o desenvolvemento de proxectos de investigación-acción colaborativa, (Granado, 1997; Guarro, 2005), nos que o profesorado constrúe o seu coñecemento profesional colaborativamente e a través da reflexión na acción e sobre a acción, coa axuda de apoio externo, de asesores/as de formación, ten unha grande potencialidade para a innovación.

♦ Si a educación ten unha dimensión moral resulta necesario que a formación a contemple incluíndo unha formación deontolóxica (Estrela, 1994), de modo que se desenvolvan competencias subxacentes á actuación moral: raciocinio moral, deliberación, negociación, comunicación interpersoal, clarificación de valores. Unha formación baseada nunha concepción da deontoloxía (deon> deber e logos> tratado sobre), que referíndose os deberes, condutas, prácticas, actitudes e aptitudes necesarios para un bo desenvolvemento do labor docente e obrigacións profesionais, colabore ao discernimento de cal é o “ben” que o colectivo profesional docente comparte, superando así unha concepción tan só normativa e abrindo a posibilidade de que a deontoloxía propia, e diferente doutras, deste colectivo profesional se faga máis valiosa incorporando saberes derivados da propia actuación investigadora, técnica, social ou pedagóxica, (Martínez e Tey, 2007). Considerando a ética profesional como o deber ser profesional (conduta, condicións morais, enfoque ético ante as diversas situacións), a deontoloxía viría a ser unha “cultura profesional” na que aparecen os bens a fomentar e as razóns para facelo, así como os “males” a evitar.

♦ Unha estratexia básica de formación é facilitar a creación de contextos, estruturas e recursos, como as redes de traballo colaborativo, (cuestión tratada no capítulo V), que favorezan a investigación, a divulgación e o intercambio de experiencias e boas prácticas, tanto no círculo máis restrinxido dun equipo como entre escolas e institucións educativas (asociacións profesionais, Centro de Formación e Recursos, universidades), que dando visibilidade social e profesional a prácticas educativas relevantes, recoñeza o traballo realizado ao tempo que evite a súa perda, (Fullan e Hargreaves, 1997).

♦ A formación do profesorado, debe acometer xa, a súa materia tradicionalmente pendente: a avaliación da formación e a comunicación dos resultados obtidos. Tal e como afirma Montero (1996:80), sen coñecer o que pasa na formación, como inflúe na práctica profesional e na melloría das escolas, do alumnado e do profesorado, non podemos valorar a súa incidencia no proceso de profesionalización docente. Este aspecto, que a nós tamén nos preocupa, é abordado no capítulo VII, no estudo empírico que realizamos.

♦ Outra materia bastante descoidada é a formación dos formadores, sexan os que imparten formación inicial, sexan os que apoian a formación continua—asesores e asesoras de formación—. Unha cousa é posuír as cualificacións esixidas e outra que sexan suficientes para a tarefa a desenvolver. Da formación de asesores/as falamos máis extensamente no capítulo V.

Finalmente, do que estamos a falar é de que cómpre que a formación do profesorado permita e facilite que o profesorado sexa autónomo, e posúa un control suficiente sobre a súa profesión, as condicións de traballo, o currículo e o coñecemento que traballa e transmite, (*empowerment*). O contexto ten cambiado enormemente e continúa a facelo de forma acelerada, o que supón novos e constantes retos para os/as profesionais da ensinanza, da educación, para definir os seus roles. Tal e como propón Giroux, os profesores e as profesoras, se queren ser críticos e transformadores, han de adoitar unha

postura que superando o determinismo e o inmovilismo, potencie e redefina o seu papel de intelectuais públicos. Asumindo este papel:

*...os pedagogos poden comezar establecendo as condicións pedagóxicas imprescindibles para que o alumnado sexa capaz de desenvolver un senso de perspectiva e esperanza....ensinar...o que se podería denominar linguaxe da crítica e a responsabilidade social...que se nega a considerar os coñecementos como algo que hai que consumir pasivamente....outro posible requisito para os profesores que asumen a postura de intelectuais públicos é a necesidade de desenvolver novas formas de abordar a historia...Ademais...teñen que expandir e aplicar os principios de diversidade, diálogo, compaixón e tolerancia na súas aulas para fortalecer...a relación entre aprendizaxe e capacitación, por unha parte, e entre democracia e ensinanza, por outra...(Giroux, 2001:39-42).*

Nesta tarefa a cultura representa un terreo estratéxico a nivel pedagóxico e político de maneira que,

*Unha das funcións máis importantes dunha cultura democrática vibrante é proporcionar os recursos institucionais e simbólicos que tanto xoves como adultos necesitan para desenvolver a súa capacidade para pensar de forma crítica, participar nas relacións de poder e nas decisións políticas que afectan ás súas vidas e transformar as desigualdades raciais, sociais e económicas que impiden o desenvolvemento de relacións sociais democráticas (Giroux, 2001:43)*

Criar condicións ecolóxicas que favorezan o desenvolvemento profesional é unha cuestión afectada por múltiples variables e a formación do profesorado non pode facer fronte a unha tarefa tan inmensa, pero si cremos que pode proxectar luz sobre as problemáticas que deben abordarse, a quen corresponden e posibilidades ou vías para facelo. A consciencia do profesorado sobre a situación na que traballa, sobre a súa práctica, a realidade social, pode ser potenciada, (pensar de forma crítica, como acabamos de dicir), a partires de aquí o propio profesorado, pola vía reivindicativa nuns casos, pola da formación para a innovación e mellora, noutros, pode tomar as rendas do seu propio desenvolvemento e mellora, tanto persoal como profesional e institucional.

A formación do profesorado, e a práctica do asesoramento, nun contexto institucional, como pode ser un Centro de Formación e Recursos, desde unha postura ética e comprometida, debe contribuír á mellora das condicións para o desenvolvemento do profesorado, desenvolvendo un labor de calidade e tamén, na medida das súas posibilidades, facendo chegar a administración educativa a información pertinente, que puidera axudar á toma de decisións para a mellora dese contexto ecolóxico no que as oportunidades e posibilidades de innovar e mellorar o labor educativo, sexan unha realidade. Esta perspectiva ten orientado o noso labor como asesora e motivado o desexo de estudar a práctica do asesoramento, co obxectivo de contribuír á súa mellora.

## **9. A modo de síntese**

Na reflexión sobre a consideración da docencia como profesión abordamos tanto os aspectos que son sometidos a estudo para apoiar tal consideración como as debilidades e dificultades presentes. Sinalamos, así mesmo, as características que se teñen considerado como propias da ensinanza (autonomía, intensificación, illamento, feminización, insatisfacción, feminización, carreira docente plana, diversidade de profesionais), as súas culturas (individualismo, colaboración, balcanización), a dimensión moral desta ocupación e a dificultade do cambio, da innovación e mellora educativas, ante as regras que a gramática básica da escola establece e que o profesorado, consciente ou inconscientemente segue.

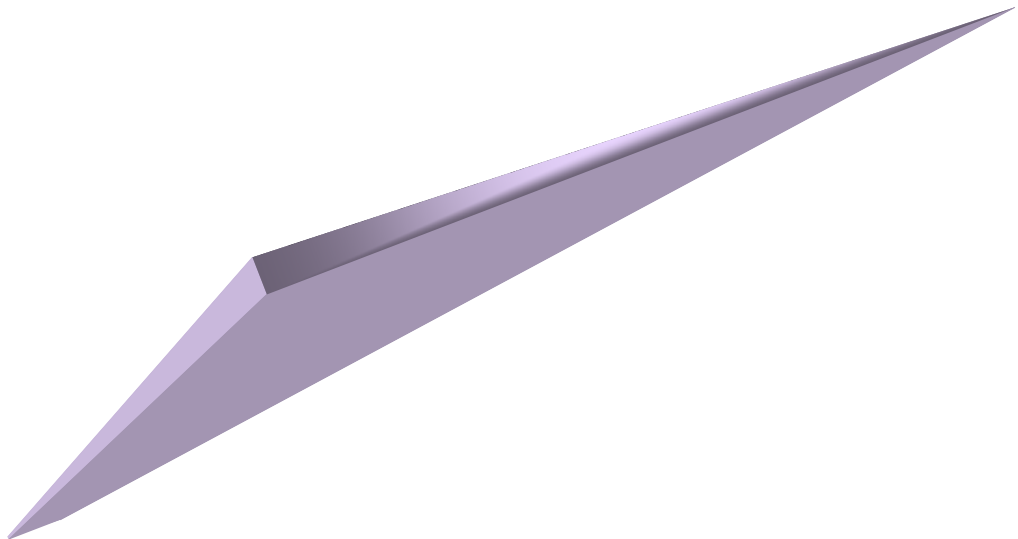
A necesidade de aprender constantemente para o exercicio da profesión docente é incuestionable, así como de criar as condicións ecolóxicas que favorezan esa aprendizaxe; claro que o tema do coñecemento que pode considerarse como propio da e para a ensinanza, o modo de adquirilo ou construílo, é tamén unha cuestión omnipresente e controvertida, pois están presentes cuestións de carácter ideolóxico, social, político, cultural, etc., cando se fala da profesión docente, do/a docente como profesional, e cando se

considera como se pode contribuír ao desenvolvemento profesional das persoas que a desempeñan, campo no que tamén xogan o seu papel a formación do profesorado e a práctica do asesoramento á mesma. No seguinte capítulo ocuparémonos da construción do coñecemento profesional.





**CAPÍTULO II**  
**A CONSTRUCCIÓN DO COÑECEMENTO**  
**PROFESIONAL**





## **1. Introducción**

Unha vez que abordamos o controvertido tema da consideración do profesorado como profesional e da docencia como profesión, sinalando puntos focais para o asesoramento a aquel, debemos considerar a non menos dilemática e relevante cuestión do coñecemento profesional e a súa construción para o desempeño do labor docente.

A natureza histórica, social, moral e política dos procesos educativos, a súa complexidade e carácter problemático, demandan a elaboración dun coñecemento non só científico-técnico, teórico, senón tamén de carácter práctico, que fundamente e sosteña o exercicio docente na práctica de aula cotiá e responda ao reto de educar.

O tipo de coñecemento necesario para a ensinanza, a relación entre a teoría e a práctica, a investigación educativa e o lugar que o profesorado debe ocupar nela e na construción do seu propio coñecemento, teñen sido e continúan a ser cuestións obxecto de estudo e discusión; delas trataremos neste capítulo, en tanto nos poden axudar a entender mellor como os profesores e as profesoras poden adquirir ese coñecemento, é dicir, como poden formarse, desenvolverse profesionalmente e innovar e, polo tanto, cal debe ser a dirección do apoio a prestar polo labor de asesoramento a formación permanente do profesorado.

## **2. A tarefa da ensinanza e a construción do coñecemento profesional**

O concepto de persoa educada (Langford, 1993), varía dunha sociedade a outra, pois está en estreita relación cos obxectivos e crenzas compartidos socialmente.

Os procesos educativos caracterízanse pola súa natureza histórica e social e, polo tanto, moral e política dado que afectan ás oportunidades que se lles ofrecen ás persoas de ter unha vida mellor, de máis calidade e xusta.

A definición das metas e fins educativos, os contidos, metodoloxía e procesos a desenvolver, a organización dos espazos e materiais, as interaccións de todo tipo, características á súa vez dos aludidos procesos, xunto coas cuestión relativas á distribución do poder, dominación, reciprocidade, dependencia, conflito (Ferry, 1991), son aspectos dilemáticos que precisan reflexión (Carr e Kemmis, 1988; Nóvoa, 1991). Así mesmo, os contextos educativos teñen un carácter sistémico e complexo, imprevisible (Jackson, 1968). Son “nichos ecolóxicos” (Doyle, 1977), nos que os acontecementos se presentan con un carácter multidimensional, simultaneamente e de modo imprevisible (Doyle, 1977, 1981), e tamén con incerteza, inestabilidade, conflito de valores, singularidade, (Schön, 1983; Yinger, 1986).

Subliñase pois o carácter dilemático, problemático e situacional da acción educativa que non é posible someter a patróns de actuación ou teorías universais que se apliquen uniformemente, o que significa superar as concepcións positivo tecnicistas da educación.

Nesta perspectiva, a actividade da práctica educativa, require a construción de estratexias ou esquemas estratéxicos adaptados (Gimeno, 1991), un coñecemento estratéxico (Shulman, 1986), que poda ser mobilizado para enfrontarse a situacións problemáticas sen unha solución predeterminada (Gimeno, 1991). Sendo así, o reto das persoas educadoras é adoitar unha actitude indagadora e reflexiva ante as demandas da práctica, de modo que as respostas sexan adecuada e non estandarizadas e rutineiras.

A educación é pois unha práctica social caracterizada pola historicidade, complexidade e conflito de valores, e como tal fai necesaria a elaboración por parte dos educadores/as, dun “coñecemento práctico” (Clandinin, 1986), que sustente, oriente e valide as decisións que se tomen.

Cando se fala de procesos de construción do coñecemento profesional na formación do profesorado, a teoría é obxecto de discusión, así como as relacións entre práctica e teoría ou o papel da investigación educativa.

Teoría é un temo moi ambiguo e difícil de definir. Pode utilizarse de modos diferentes e con distintos significados. Tanto pode ser teoría os produtos da indagación teórica (leis xerais, explicacións causais, principios xerais, proposicións), como o cadro teórico xeral que estrutura as actividades a través das cales se producen as teorías que revelan o paradigma subxacente, (Kuhn, 1970).

O antedito, non é obstáculo para considerar outros niveis e tipos de teoría, que serven de base e guían a práctica social das persoas, aos que soen denominarse como crenzas, concepcións, teorías implícitas, e poden cualificarse como teorías unha vez sometidas á reflexión e á contrastación crítica. Tal e como din Carr e Kemmis (1988:125): *se todas as teorías son produto de algunha actividade práctica, a súa vez toda actividade práctica recibe orientación dalgunha teoría.*

Pode dicirse que a capacidade de teorizar é consubstancial ao ser humano, dándolle senso e racionalidade ás súas accións. Tódalas persoas constrúen teorías, elaboran explicacións racionais para comprender o mundo e a realidade na que viven e para darlle senso e orientar e transformar a súa práctica de acordo con determinados obxectivos e opcións de valor.

Os diferentes niveis de teoría están en relación co tipo de racionalidade que as sustenta, os procesos empregados para a súa elaboración, a forma de codificación e comunicación, co seu grao de verdade e validez, e sobre todo coa súa capacidade de transformación das prácticas e da realidade física e social.

Falamos así, de teorías de senso común, implícitas, práctica, da acción, explicativas e predictivas, prescritivas ou normativas, substantivas e teorías

formais, de acordo co grao menor ou maior de validación científica ou práctica e da súa universalidade e aplicabilidade.

Carr e Kemmis (1988), Kemmis (1988), falan de dúas tradicións en conflito sobre a teoría educativa e a súa construción social: a tradición científica e a filosofía clásica aristotélica.

A primeira baséase na posibilidade de construír unha ciencia aplicada da educación. É unha tradición das denominadas “pechadas” (Popper, 1963), e considera que definidos os fins a cuestión dos medios non é problemática; nin tampouco as relacións entre educación e sociedade.

Nesta perspectiva instrumental e eficientista, a escolarización é un modo de adestrar ao alumnado para a súa participación na sociedade e na economía. A formación do profesorado é *unha preparación para o desempeño das tarefas técnicas requiridas pola escolarización* (Kemmis, 1988:50).

A tradición da filosofía clásica da primacía ao ético e á crítica fronte ao teórico ou ao técnico, para xustificar as prácticas educativas. A acción oríentase a procura do “ben” a través do exercicio do xuízo práctico, aínda que o propio concepto de “ben” sexa problemático. Esta tradición é denominada “aberta” (Popper, 1963), na que as persoas procuran elixir a forma máis adecuada de facer as cousas, a natureza e funcións da educación son cuestionadas, así como a natureza da sociedade, o senso do “ben” da humanidade, a xustiza e as relacións de poder, procurando formar aos profesores e profesoras *para que fagan xuízos prudentes sobre a sociedade, a educación, o seu papel como profesores a as súas responsabilidades diante dos alumnos e da sociedade* (Kemmis, 1988:50). Isto permite que o profesorado reflexione e investigue sobre que coñecemento orienta as súas prácticas, sen que isto signifique que a teoría oriente ou implique a práctica, senón que a reconsideración racional desta, leva consigo que a teoría informe e transforme a práctica (Carr e Kemmis, 1988:128).

### **3. Ensinanza e formación do profesorado**

A problemática do coñecemento docente e da súa construción ocupa un lugar destacado entre as cuestións que teñen ocupado e preocupado os últimos 30 anos, tanto no contexto anglosaxón como no norteamericano, e desde principios dos noventa en Europa para estenderse, nos inicios do século XXI, por Brasil e outros países latinoamericanos. É unha cuestión ligada inicialmente a da profesionalización da ensinanza, como apuntamos no anterior capítulo, e aos esforzos da investigación por definir a natureza dos coñecementos profesionais que serven de base á docencia. Co paso do tempo vaise desenvolvendo e dando lugar a producións autónomas, do noso contexto, en relación co traballo dos profesores e das profesoras, a súa formación, co pensamento dos e das docentes e a súa historia de vida, co lugar que ocupa o saber dos educadores e das educadoras entre os saberes sociais.

Os estudos sobre a actividade da ensinanza focalizaron inicialmente nos futuros profesores/as e no profesorado principiante. Na perspectiva da aprendizaxe ao longo da vida e baixo a consideración da a formación do profesorado como un proceso de aprendizaxe permanente, resulta ineludible o estudo de como se aprende a ensinar no transcurso do desempeño profesional da docencia. Cando é necesario enfrontarse a problemática da práctica cotiá, adquire todo o seu senso plantear e debater o tema das relacións entre a teoría e a práctica, o seu valor no desempeño do labor de educar, de levar a cabo unha ensinanza educadora.

Son moitos os autores e autoras que se teñen interrogado e reflexionado sobre cales son os coñecementos, o saber facer, as competencias e habilidades que mobilizan no desempeño do seu traballo do día a día na aula e na escola, os mestres e as mestras.

Entre as interrogantes retadoras sitúanse as relativas ás características e tipos deste coñecemento, como se adquire e como se aprende, quen o posúe, cal é o papel do profesorado na investigación sobre el, que peso ten entre os outros tipos de saberes presente na actividade educativa e no mundo escolar (os

coñecementos científicos e universitarios que constitúen a base das materias escolares, os coñecementos culturais, os coñecementos incorporados aos programas escolares).

Nesta dirección, pregúntase Montero (2001), sobre as características, tipo e procedementos de obtención do coñecemento docente. De modo similar, Tardif (2004:10), propón estudar o saber docente en relación cos condicionantes e co contexto de traballo, considera que o saber dos mestres e das mestras é un saber propio deles, está relacionado coas súas persoas e as súas identidades, coa súa experiencia da vida e a súa historia profesional, as súas relacións co alumnado na aula e co resto das persoas que actúan no centro, etc., polo que é necesario estudalo nesta perspectiva.

Ensinar, inclúe algo máis que dar clase, tal e como dixera Jackson (1968), o profesorado tamén planifica e avalía o seu traballo, o que lle proporciona relevantes oportunidades de elaborar coñecemento sobre a ensinanza. É pois, unha actividade práctica intencional que pretende influír sobre as novas xeracións en sentidos predeterminados, e posúe un carácter ideolóxico que remite, para comprender as consecuencias que ten, ao establecemento de conexións entre o nivel da aula e as forzas socioestructurais máis amplas que influen e conforman a práctica da aula (Zeichner, 1987).

Na construción de coñecemento sobre a ensinanza tense diferenciado entre aquel elaborado por investigadores especializados e o coñecemento do profesorado sobre a ensinanza procedente da súa reflexión sobre a propia práctica, pero ambas posturas non teñen que ser dicotómicas, resulta posible, (Montero, 2001), o estudo da práctica coa contribución das propias teorías, (razóns), do profesorado facéndoa explícitas e tamén iluminándoa coas teorías existentes, subliñando a potencial estreita conexión entre práctica, teoría e investigación no proceso de aprender a ensinar, de construción da identidade profesional.

Claro que o problema está en definir o papel do profesorado neste proceso. Tradicionalmente, a consideración da ensinanza como unha práctica



de persoas posuidoras dun coñecemento baixo sospeita ten impedido considerala como obxecto de coñecemento científico e propiciado o debate sobre a existencia deste coñecemento na ensinanza. Isto lévanos á consideración da ensinanza coma un arte e do profesorado como artista (Huberman, 1992, Huberman, Thompson, e Weiland, 2000), metáfora relacionada co carácter situacional, singular, dificilmente predicible da ensinanza, o que non ten impedido buscar outras direccións máis axeitadas para investigar sobre a ensinanza que conducen a potenciación da investigación da liña sobre o pensamento e coñecemento do profesorado, baixo a perspectiva epistemolóxico-hermenéutica (Bolívar, 1995:25).

No estudo das relacións entre a teoría e a práctica, tentando elaborar *unha teoría da práctica* (Tardif, 2004), a quen vamos a seguir, reflexiona sobre os elementos que constitúen a práctica educativa tomando como fíos condutores os modelos de acción presentes na actividade da ensinanza entendidos como :

*...as representacións elaboradas e transmitidas polos profesores, relativas á natureza da súa práctica, representacións que serven para definila, estruturala e orientala en situacións de acción* (Tardif, 2004:111).

Partindo do presuposto de considerar que a práctica educativa,

*...constitúe unha das categoría fundamentais da actividade humana, tan importante e tan rica en valores, en significados e en realidades como o traballo, a técnica, a arte ou a política, cos que, en moitas ocasións, se tiña confundido ou identificado* (Tardif, 2004:112-113).

propón un marco teórico xeral para analizar os modelos de acción a partir dos cales a práctica educativa se pode, como se fixo, representar, estruturar e orientar. A teoría, sinala, ten unha función práctica consistente en ofrecer aos educadores/as razóns para actuar como o fan ou deberían facelo. Xustifica a análise dos modelos que propón, dado o carácter da práctica educativa, en canto actividade guiada e estruturada e considera que o profesorado, cando

educa, faino en función de *certas configuracións da súa propia acción e da natureza, modalidades, efectos e fins desa acción* (Tardif, 2004:112).

Ante a pregunta: que facemos cando educamos?, as respostas tradicionais teñen concibido a práctica educativa como un arte, como unha técnica guiada por valores ou unha interacción; de acordo co autor, estas concepcións son limitadoras en relación coa realidade da acción educativa polo que recorre á tipoloxía clásica da acción, enriquecida coas achegas de múltiples traballos ligados á temática das chamadas teorías da acción. Por outra parte, considera que achegas relevantes no estudo da ensinanza (Schön, 1983; Shulman, 1986; Woods, 1990), teñen a súa orixe nunhas teorías da acción renovadas. Sinala tamén que a investigación sobre a ensinanza ten dependido dunha concepción instrumental da acción, na que a interacción profesor/a alumno/a, se concibe de acordo ao modelo canónico de relación entre o suxeito e o obxecto e a ensinanza consiste nun conxunto de regras que rexen a actividade técnica apoiada na relación entre os medios e os fins; por isto, tomando como base a súa clasificación dos tipos de acción, apunta uns fíos condutores que poden enriquecer a nosa comprensión da práctica educativa, así:

♦ O proceso de formación do ser humano posúe unha complexidade, riqueza e variedade semellante á do propio ser humano, e ven a reflectir todas as posibilidades e matices dos seres que somos; de modo que unha visión que recolla os matices da práctica educativa debe considerar os diferentes tipos de acción que existen na mesma, en lugar de ser reducionista.

♦ O traballo docente non se corresponde con ningún tipo específico de acción senón como unha grande diversidade delas. No último lustro do século pasado e no primeiro deste, téñense desenvolto multitude de traballos que consideran a actividade educativa como interacción social. Os diferentes tipos de acción que dan lugar á heteroxeneidade da práctica educativa, poderían explicar as diferentes visións sobre a profesión da ensinanza nas que se concede preponderancia a un só tipo de acción en detrimento das demais, de

forma que se enfatiza o seu carácter de técnica (Gagné, 1989), se considera como un proceso de desenvolvemento persoal subliñando as compoñentes afectivas, como acción ético-política (Freire, 2000); como interacción social que precisa a construción compartida da realidade entre o profesorado e o alumnado, (Larrochelle e Bednardz, 1994); ou como arte que ten como obxectivo transmitir os coñecementos e valores fundamentais (Adler, 1985).

♦ A necesaria simultaneidade dos diferentes tipos de acción complica o labor educativo, dando lugar a que os dilemas inherentes a este labor se sitúen no mesmo corazón das interaccións cotiás na aula.

♦ A actividade docente persegue a interacción “cara a cara” co outro/a, que é o elemento máis importante da acción, pois pese a que as actividades instrumentais desempeñen un importante papel na súa estrutura interna, non ten como fin primordial a manipulación de obxectos.

♦ O saber dos/as docentes, isto é o saber ensinar na acción, supón un conxunto de saberes e polo tanto un conxunto de competencias diferentes. O profesor/a debe ser capaz de asimilar os hábitos, rutinas, trucos do oficio (tradición pedagóxica), posuír unha competencia cultural procedente da cultura común, argumentar, manexarse estratexicamente na aula, identificar e modificar, en certa medida, determinados comportamentos; saber ensinar leva consigo, polo tanto, unha pluralidade de saberes.

♦ A pluralidade de saberes e os diferentes tipos de acción docente están ligados. Considerando como intencional (obxectivos, intencións, motivos), a profesión de educar, aceptaremos tamén que as finalidades son tamén diferentes. A actuación do profesor/a, está estruturada e orientada por variados tipos de xuízos prácticos. Valores, tradicións, normas, experiencia vital, son a base e criterio para a toma de decisións profesionais.

Neste senso, o saber docente no traballo caracterizaríase pola variedade de razoamentos, coñecementos e procedementos, derivados dos tipos de acción nos que o profesor/a (o actor) está empeñado xunto cos demais (o alumnado),

de tal modo que os saberes docentes desvelan a ductibilidade e flexibilidade da actividade educativa pois son, ao tempo, construídos e empregados. Isto implica que os saberes docentes non son medibles, as competencias requiridas son diferentes segundo os tipos de acción, o que leva a considerar que non existe unha ciencia ou saber único para formar ao docente ideal. A formación do profesorado é, pois, un ámbito de grande complexidade e problemático.

A pesares de defender que non existe unidade epistemolóxica, o saber ensinar ten unha especificidade práctica que reside no que pode denominarse *cultura profesional dos docentes*, a cal tería unha tripla base ligada ás condicións da práctica do labor de ensinar.

En primeiro lugar, descansaría no discernimento, entendido como,

*...capacidade de xulgar en situacións de acción continxentes, con fundamento nos sistemas de referencia, de saberes ou normas incommensurables entre si e entre os cales poden xurdir tensións e contradicións* (Tardif, 2004:131).

A práctica da profesión entendida como proceso de aprendizaxe profesional, será tamén base da cultura profesional. Ensinar leva consigo enfrontar un contexto constituído por múltiples interaccións condicionantes que non se definen como calquera problema técnico ou científico, senón que requiren certa dose de improvisación e habilidade persoal e a capacidade de lidar con situacións máis ou menos variables. Esta loita é formadora e o mestre/a desenvolve certos hábitos (disposicións adquiridas na e pola práctica real), cos que terá a posibilidade de enfrontarse aos condicionantes es imponderables da profesión. Estes *hábitus* serán como estratexias propias da profesión que se expresan a través dun saber ser e saber facer persoais e profesionais, validados polo traballo cotiá.

Desde esta perspectiva, a práctica cotiá é un proceso de aprendizaxe no que a formación anterior se depura e adapta á realidade da práctica educativa e aos referentes éticos que leva consigo.

A cultura profesional fundamentaríase, tamén, nunha ética profesional do oficio de profesor/a. O pluralismo dos saberes e da acción mobilizados na práctica debe subordinarse a finalidades que van máis alá dos imperativos da práctica, pois a ética da profesión non só consiste en facer ben o traballo senón na responsabilidade ante o outro/a, ante o alumnado. No proceso educativo, arte, técnica, interacción e outras moitas máis cousas, prometémoslle aos alumnos e ás alumnas, un mundo sensato no cal deben ocupar un espazo significativo para si mesmos/as e esta promesa, que non é un produto final, debe manterse día a día. O obxectivo de profesores e profesoras, neste proceso educativo, é deixar de ser necesarios/as formando persoas autónomas, capaces de dar senso á súa propia vida e á súa propia acción. Este obxectivo é similar ao que pretende o asesoramento á formación do profesorado e pode actuar como referente no deseño da práctica da actividade que constitúe o quefacer de asesoras/es de formación.

A formación do profesorado pois, debe ter en conta o carácter plural dos saberes da ensinanza como práctica específica.

#### **4. Perspectivas epistemolóxicas na construción do coñecemento profesional**

O tipo de racionalidade que sustenta as perspectivas dende as que se ten elaborado o coñecemento e estas mesmas, teñen concitado a atención de diferentes estudosos/as e xerado debates sobre a orientación dos esforzos da investigación á realizar.

Tres grandes correntes ou perspectivas epistemolóxicas canalizan o estudo sobre a natureza da construción do coñecemento: a positivista, a interpretativa e a crítica.

Durante a segunda metade do século XX produciuse un debate entre tradicións enfrontadas que reclamaban para si a dirección na que investigar. A integración de teoría e práctica na formación do profesorado depende,

fundamentalmente, da comprensión que teñamos do proceso de transformación por parte do profesorado do coñecemento en acción e viceversa; se o consideramos unidireccional concordamos coas perspectivas positivistas (científico-técnicas), si o vemos como un proceso dialéctico, coas posicións interpretativas e críticas.

Segundo Shaver (1993:297), enténdese o concepto epistemoloxía como a forma en que as persoas elaboran coñecemento acerca da realidade, ben sexa por medio da investigación científica, desenvolvendo un corpus común ou ben establecendo un coñecemento persoal tal como as crenzas, representacións, ideas persoais, acerca desa realidade. Tamén, a forma en como as persoas aprenden, se denomina epistemoloxía, dado que para o construtivismo a aprendizaxe é un proceso activo de construción e reconstrución significativa do coñecemento sobre a realidade.

No proceso de construción do coñecemento profesional, tanto a dimensión social como a individual son importantes dado que a construción do coñecemento persoal no proceso de aprender a ser profesor/a, prodúcese nun contexto social no que tanto os paradigmas dominantes na concepción do coñecemento como os contextos sociais regulados por valores, intereses e racionalidades imperantes, condicionan a emerxencia do coñecemento profesional.

Baixo a óptica do positivismo a investigación tentou obter coñecemento cos criterios de cientificidade propios das ciencias empírico naturais. Tratábase de identificar os comportamentos do profesorado ou estilos de ensinanza eficaces, isto é, que conducirían a obtención de resultados positivos no alumnado e de extraer as regras e normas reguladoras da intervención práctica do profesorado a través do dominio de habilidades (skills), e técnicas mediadoras entre a teoría e a súa aplicación práctica. O esforzo dirixiuse a demostrar que era posible obter coñecemento xeralizable para prescribir e guiar a práctica profesional do profesorado e, en consecuencia, para definir os contidos dos seus programas de formación.

Esta perspectiva guíase por un modelo de racionalidade instrumental propio das ciencias produtivas e do pensamento burocrático-tecnolóxico, cun enfoque de medios fins, no que se diferencian claramente as cuestións instrumentais (medios) das de valor (fins), nunha especie de eficientismo pedagóxico (Gimeno, 1982), segundo o cal é só unha cuestión de natureza empírica atopar os medios máis adecuados para conseguir os fins previamente definidos.

O modelo correlacional proceso-produto serviu de base para a elaboración dos principios e regras que rexen a práctica, que aplica a causalidade correlacionando o comportamento do profesorado e o do alumnado (Gage, 1963, 1972), unha causalidade determinista que non ten en conta factores contextuais, históricos, sociais ou persoais. Obsérvase, así, unha visión que implica relacións imperialistas entre os que o posúen e os que non, (Gilroy, 1993:91), sendo a súa natureza fixa, obxectiva, absoluta e neutral, de este modo, o coñecemento será aplicado de forma uniforme e eficiente sen ter en conta nin cuestionarse as demandas plurais dun contexto que se considera preexistente, neutro, exento de conflito e valores.

Nesta perspectiva, as relacións entre teoría e práctica son unidireccionais, dado que non existe un coñecemento práctico e subxectivo, como tal, á marxe do coñecemento teórico universalmente válido.

Na perspectiva interpretativa, con base na tradición fenomenolóxica, o coñecemento pedagóxico é de tipo situacional, persoal, subxectivo e idiosincrático. Temos unha única categoría de coñecemento construído nos contextos plurais e diversos a través da elaboración de significados, crenzas, representacións, perspectivas, esquemas de acción, que dan un senso persoal a acción.

A investigación preocúpase polos significados que os profesores e profesoras atribúen ás súas accións en determinados contextos ecolóxicos; subxace na concepción de coñecemento profesional a metáfora do ser humano como ser racional, activo, creador de significados, autónomo e creativo. De

esta maneira xurde un novo paradigma denominado do *pensamento do profesor*, (Clark e Peterson, 1986; Shavelson e Stern, 1983), máis tarde reformulado como *coñecemento e pensamento do profesor* en función da énfase nos contidos do pensamento, que ten contribuído notoriamente á comprensión do coñecemento profesional e no que se empregan construtos teóricos tales como: teorías da acción, coñecemento práctico, coñecemento en acción, construtos persoais, crenzas educativas. De acordo con Montero (2001), que recolle un traballo seu anterior, calou profundamente en diferentes contextos universitarios constituíndo testemuña do esforzo realizado para,

*...investigar os pensamentos e coñecementos de profesores/as coa intención, tanto de comprender as concepcións, crenzas, dilemas, teorías...que gobernan a práctica profesional, cuanto identificar os procesos que constitúen o aprender a ensinar e as categorías conceptuais nas que se articula o coñecemento básico para desenvolver a actividade profesional da ensinanza. Un esforzo especialmente dirixido a contribuír á fundamentación das decisións na formación e desenvolvemento profesional de profesores e profesoras (Montero, 2001:143).*

Esta perspectiva amosa problemas á hora da validación do coñecemento relacionados co seu *relativismo epistemolóxico e ético*, (Tom e Valli, 1990). Ao aceptar e comprender as múltiples subxectividades, con seus valores e puntos de vista diferentes, non é posible a crítica das ideas e valores que veñen a dar senso aos individuos ou grupos obxecto de estudo. Nesto coincide co positivismo ao aceptar a preexistencia e non cuestionamento dos contextos sociais polo que os valores e a reflexión están ausentes da investigación, se ben, no positivismo isto é debido a separación radical entre feitos e valores, mentres que nesta perspectiva, débese a pertencer ao ámbito privado das opcións individuais.

Para a perspectiva crítica é inxusta a situación actual, tanto social como educativa, coincidencia presente na variedade de correntes que a representan, segundo Guba (1990), ideoloxicamente orientadas (neo marxistas, feministas, pedagogía da liberación, investigación emancipatoria, Escola de Frankfurt e



deconstrucionistas); sendo así, son necesarios cambios profundos e cualitativos (Popkewitz, 1980).

Para estas correntes os valores son nucleares e a investigación e xustificación do coñecemento non se pode separar dos contextos históricos e sociais nos que desenvolven o seu labor as persoas que investigan, Shaver (1993:301). O coñecemento está aberto ao cambio, por cuanto é unha construción social e intimamente conectado a intereses específicos, sendo a cuestión clave: *que coñecemento e ao servizo de que intereses* (Habermas, 1971; Giroux e McLaren, 1986). O coñecemento pedagóxico é construído a través de procesos de contraste colectivo e aberto das ideas e opcións a través da discusión crítica, a participación e a investigación colaborativa, procesos que promoven a capacidade do profesorado de liberarse dos preconceptos e rutinas ao someter o seu traballo a análise sistemática. Superando o discurso privado, establécense así comunidades críticas de investigación (Kemmis, 1993), para actuar en consecuencia coas reflexións sobre como as estruturas políticas e sociais se relacionan cos obxectivos e as prácticas educativas e como inflúen sobre elas.

Se ben algúns autores adscritos a esta perspectiva adoitan unha posición determinista, en relación co poder das institucións sobre as persoas, pensadores de orientación crítica (Apple, 1982; Giroux e McLaren, 1986; Torres Santomé; 1991), conciben as relacións de poder como dialécticas, de maneira que aínda que as persoas e as escolas estean limitadas polas presións institucionais, son capaces, orientadas polos valores, de actuar e transformar a realidade establecida.

A preocupación na que converxen estas correntes é a de axudar aos profesores e profesoras a, nunha actitude de responsabilidade, reflexionar non só sobre as consecuencias da súa actividade no alumnado senón tamén as sociais e políticas (Zeichner, 1993).

As relacións teoría práctica son vistas aquí nunha perspectiva dialéctica. A teoría non se elabora nun baleiro práctico nin o labor de ensinar é mecánico,

alleo á reflexión. Os *prácticos* da educación posúen algunha *teoría* que estrutura a súa actividade e orienta as súas decisións. Nos procesos de análise crítica e reconsideración das prácticas tradicionais vixentes, a teoría informará e transformará a práctica modificando as maneiras en que a práctica se entende e realiza. Trátase, de acordo con Gilroy (1993:94), de que os aspectos subxectivos e obxectivos do coñecemento se poidan ver conxuntamente sen que ningún deles predomine sobre o outro. Isto será posible de acordo coa concepción da dimensión social do coñecemento, ao ser conscientes de que nin o subxectivismo nin o obxectivismo poden, por si solos, dar conta das complexidades do coñecemento que suscita a nosa realidade social, con un tipo de racionalidade historicamente situada, práctica, que implica por isto elección, deliberación e xuízo (Bernstein, 1978).

De acordo con isto, a abordaxe de investigación coherente coa perspectiva crítica é a chamada investigación-acción emancipadora no senso de,

*...unha forma de indagación autorreflexiva que emprenden os participantes en situacións sociais en orden a mellorar a racionalidade e a xustiza das súas propias prácticas, o seu entendemento das mesmas e as situacións dentro das cales elas teñen lugar* (Carr e Kemmis, 1988:174).

Non só se trata de dar conta da problemática da práctica e das crenzas do profesorado, senón de orientar a acción transformadora da primeira, Porlán (1993:133).

Neste senso, Giroux e McLaren (1986), diferencian entre o discurso da crítica e o discurso da posibilidade, pois non será suficiente na formación do profesorado coa análise crítica da realidade senón que debe esta debe conducir a unha práctica transformadora da realidade existente, á luz dos valores asumidos como desexables. Giroux (2001:39-42), insta aos educadores universitarios a desenvolver prácticas educativas que proporcionen información a través dunha linguaxe da crítica e da posibilidade e a asumir un

redefinido papel de intelectuais públicos comprometidos que educan para conseguir unha cidadanía crítica e un coraxe cívico.

Se ben, aínda na actualidade, non é difícil observar que a perspectiva positivista perdura e está presente no substrato de moitas prácticas e concepcións sobre a práctica educativa —na nosa práctica como asesora así o apreciamos—, non só nas escolas senón tamén no mesmo interior das institucións de formación, tamén a perspectiva crítica e a interpretativa son visibles, como discurso e, máis debilmente, como esforzo por impregnar as propostas de formación permanente do profesorado e o labor nas aulas. Cabe esperar que isto facilite vías de comunicación entre o coñecemento práctico e o teórico, entre a realidade da aula e o mundo da investigación académica e que ambos se beneficien mutuamente.

O seguinte cadro amosa unha síntese das tradicións epistemolóxicas na construción do coñecemento profesional.

	FORMAS	PROPÓSITO	PRÁCTICA	VALORES
<b>POSITIVISTA</b>	Xeralizacións e regras	Prescripción	Derivada da teoría	Separación de feitos e valores
<b>INTERPRETATIVA</b>	Esquemas, argumentos e premisas prácticas	Percepción Comprensión	Independente Situacional	Relativismo moral
<b>CRÍTICA</b>	Bases para a acción liberadora	Promoción da acción liberadora	Emancipador a	Centrada nos valores Compromiso social

Táboa 1. Tradicións epistemolóxicas (baseado en Escudero, 1993)

## 5. Investigación e aprendizaxe da ensinanza

Como xa se sinalou, a ensinanza como actividade intencional, ideolóxica, transcende a actividade individual dun mestre/a para repercutir no contexto social, tal e como sinala Zeichner (1987).

Isto significa que na construción do coñecemento da ensinanza deberíamos atender tanto ao procedente da investigación realizada por investigadores especializados/as, como ao elaborado polo profesorado a través da reflexión sobre a súa práctica, sexa individual ou colaborativamente, de tal modo que se subliña a potencial relación entre práctica, teoría e investigación no proceso de chegar a ser profesor/a e de desenvolvemento profesional.

Na construción do coñecemento sobre a ensinanza foise evolucionando de posicións positivistas, nas que o profesorado é considerado como técnico que posúe medios para solucionar un problema (proceso produto), a outras máis interpretativas, con unha visión de profesorado como profesional reflexivo que toma decisións sobre o como e se cuestiona tamén as finalidades da ensinanza, que están socialmente determinadas e que poden estar en conflito.

O desprazamento a esta posición de recoñecemento da necesidade de contar co profesorado e co seu saber profesional, en lugar de prescribir a súa actuación, de dialogar para construír coñecemento sobre a ensinanza, produce un cambio substancial aínda que os investigadores/as continúen detentando a responsabilidade de obter coñecemento e se debata o valor dun e doutro, o que para Schön (1993:17), se resolve a través da colaboración entre investigadores/as e profesores/as.

Con todo, o debate entre a racionalidade técnica e a práctica sobre os modos de produción e emprego do coñecemento, acada relevancia na última metade do século XX e prodúcense defensas acérrimas da independencia das ciencias sociais fronte ás naturais de modo que a investigación adoite as formas que crea necesarias (Geertz, 1994). As dicotomías presiden este debate epistemolóxico (como veremos tamén no capítulo VI), pero tamén ideolóxico e político dado que concirne a quen exerce o poder e o control do coñecemento.

Prodúcese pois, un salto paradigmático no paso de aplicar a teoría que os investigadores universitarios/as elaboran con intención de prescribir como aplicala á práctica, a recoñecer o valor do coñecemento do profesorado

extraído das súas representacións (coñecemento práctico, persoal), tratar de descubrir as teorías implícitas que profesores e profesoras teñen sobre a ensinanza (currículum, materiais, alumnado, sobre si mesmos/as), clarificar as relacións entre coñecemento e acción. Temos así unha investigación formal e unha investigación práctica (Fenstermacher, 1994; Richardson, 1994), levada a cabo por diferentes axentes que conduce a dúas conceptualizacións de coñecemento que inciden de forma diferente sobre a práctica.

Fenstermacher (1994), desde unha perspectiva epistemolóxica centrada na natureza do coñecemento, realiza unha revisión sobre o coñecemento do profesorado (e sobre a ensinanza), sobre quen coñece (profesorado, investigadores/as, ambos), que é o que coñece, as formas adoitadas por ese coñecemento, como se xustifica. Nela aborda o coñecemento sobre a ensinanza eficaz que nos conduce aos estudos proceso-produto e a denominación do coñecemento do profesor/a como formal. No contexto norteamericano, particularmente, xéranse un conxunto de traballos que tentan facer unha compilación normativa sobre o coñecemento na ensinanza, *knowledge base*, que fundamenta as decisións sobre a formación do profesorado e sexa referente para as institucións de formación e as políticas seguidas co profesorado. A construción deste coñecemento como exclusiva foi cuestionada por Shulman (1987). Pero o profesorado tamén elabora e posúe coñecementos. Fenstermacher (1994), como se dixo, denomina como práctico o tipo de coñecemento produto da formación e da experiencia profesional do profesorado.

A predominancia dun tipo ou doutro, isto é dun coñecemento formal ou dun práctico, ten conducido, en opinión de Montero (2001:142), a dúas alternativas na formación do profesorado: coñecemento sobre a ensinanza eficaz que leva a dotar ao profesorado cunha serie de contidos comportamentais, ou incidencia no coñecemento práctico tratando de capacitálo para pensar con autonomía favorecendo a súa competencia epistemolóxica.

O traballo de Shulman respondería á cuestión sobre o coñecemento esencial para a ensinanza, que para Fenstermacher non é diferente dos dous tipos anteriores. Ademais da reflexión sobre o coñecemento, o autor cuestiónase a autoría, é dicir, ver quen produce coñecemento sobre a ensinanza e como incide na práctica, tanto o xerado polos investigadores universitarios como polo profesorado. Esta cuestión presente nun contexto postmoderno, de cambio de século, no que nada parece estar claro, coa auxe de enfoques hermenéuticos e críticos e certo debilitamento do positivismo, require na nosa opinión, situar ambos tipos de coñecemento no seu lugar analizando a súa contribución á aprendizaxe da ensinanza e a mellora da mesma sen por en cuestión a consideración profesional do profesorado.

Claro que, ante a multiplicidade de termos, definicións, conceptualizacións, tanto do que se entende por coñecemento como, tal e como sinalaba Carter (1990), por aprender a ensinar, dificulta enormemente delimitar papeis e mesmo xorden voces que sinalan o risco de perda dalgúns logros obtidos; así Bolívar (1995:38) pregúntase si a concesión de status epistemolóxico á teoría persoal do profesorado nos pode levar a perder o compartir uns criterios mínimos sobre o que é coñecemento.

Neste senso, Carter (1990), na súa revisión sobre a investigación da aprendizaxe da ensinanza, incide na mencionada multiplicidade de significados, así como na polisemia e uso inconsistente do que se denomina como aprender a ensinar, de tal modo que o mesmo se pode referir aos resultados da aprendizaxe do profesorado, que aos efectos atribuídos a un programa de formación ou a experiencia en diferentes situacións, e tamén, a como ten lugar o cambio na ensinanza, isto é, á aprendizaxe. Doyle (1990), previamente agrupara en dúas categorías os estudos sobre a aprendizaxe da ensinanza: unha cos estudos que responderían a esta pregunta en cada etapa da formación e unha segunda organizada ao redor dos diferentes dominios do coñecemento da ensinanza (proceso de aprendizaxe, estruturas e procesos de aula, contidos das diferentes disciplinas e métodos de ensinanza). Con esta

última categoría Doyle detense no coñecemento dos profesores e profesoras, en tanto que Carter pon a énfase no coñecemento xerado na práctica da ensinanza de aula. Isto ven a excluír outras cuestións incluídas na investigación sobre a ensinanza.

Fronte a esta bipolarización na comprensión da aprendizaxe da ensinanza, sinala Montero (2001), que os profesores/as aprenden a ensinar a través dos achados obtidos ou mediante unha maior precisión terminolóxica. Isto significa que non se limita ao que coñecen e como o coñecen. No seu estudo de revisión sobre o pensamento do profesorado, Clark e Peterson (1986), subliñan a fundamental achega dos estudos sobre o mesmo, sinalando que o comportamento profesional do profesorado está dirixido polo seu pensamento, (un complexo sistema de coñecementos, crenzas, valores, teorías implícitas, principios, que regulan a súa actividade, o que non implica coherencia entre a conduta na aula e o seu sistema conceptual).

Este paradigma do pensamento do profesorado, ten desenvolvido unha variedade de procesos e instrumentos metodolóxicos, tratando de abranguer a bidimensionalidade (pensamento e acción), da actividade docente; así: protocolos de observación, relatos etnográficos, grellas de análise de constructos, gravacións de audio e vídeo, entrevistas diversificadas, diarios. Estas estratexias de investigación teñen suposto un maior achegamento entre investigadores e profesorado, a negociación dos significados construídos por uns e outros e ten promovido un enfoque crítico de pertenza do coñecemento.

Sendo así, tal e como propugna Montero (2001),

*...aprender a ensinar é un proceso que implica efectivamente a adquisición dun repertorio de coñecementos, habilidades, actitudes, crenzas, afectos construídos ao longo e ancho do exercicio profesional de calquera profesor, en estreita relación cos diversos contextos nos que este ten lugar (Montero, 2001:153).*

Logo aprender a ensinar leva consigo cambios significativos na maneira de actuar e de pensar os cales se producen en contextos ideolóxicos fortes,

(Calderhead, 1990). Xurde, deste modo, unha perspectiva construtivista do coñecemento profesional na que o profesorado ten un papel activo. A investigación e os investigadores/as comezan a preocuparse polas características do coñecemento, a súa natureza, substancia e organización, e polos procesos de adquisición para a práctica da ensinanza, o que leva a varias liñas de investigación que se amplían á formación en exercicio, e, consideramos que tamén ao asesoramento á mesma, pois todo o relacionado coa aprendizaxe da ensinanza é de sumo interese para asesores/as.

## **6. Orientacións na investigación sobre o coñecemento do profesorado**

A investigación sobre o coñecemento do profesorado, como xa vimos, ten unha longa tradición. A mencionada revisión de Carter (1990), sobre o tema, na que identifica aprender a ensinar e formación do profesorado, e restrinxindo a investigación ao que coñecen os profesores/as e como se adquiere ese coñecemento a través da formación e da experiencia profesional, supón unha concepción ambivalente da autora que identifica tres orientacións na investigación sobre o coñecemento do profesorado:

- a) Estudos de procesamento da información para a toma de decisións e contraste entre profesores experimentados/as e noveles.
- b) Estudos sobre o coñecemento práctico dos profesores/as que engloba varias tendencias.
- c) Estudos acerca do coñecemento do contido pedagóxico relacionado coas representacións acerca das materias de ensino e dos alumnos/as.

Os estudos sobre procesamento da información e toma de decisións, obxecto de revisións como as de Shavelson e Stern (1983); Clark e Peterson (1986); Marcelo (1987); oriéntanse, en primeiro lugar, a coñecer os procesos e operacións mentais que os profesores/as empregan para a identificación de



problemas, planificar, entender as sinais que proveñen do contorno da aula, tomar decisións e valorar alternativas de actuación (Carter, 1990:227); máis tarde considerarase a comparación entre os procesos cognitivos do profesorado experto e principiante. De acordo con Marcelo (1987), deste tipo de estudos e en relación coa planificación, pode concluírse que o profesorado non segue un modelo lineal de planificación, senón cíclico e de resolución de problemas. Así mesmo se constata que as crenzas do profesorado, o alumnado e os manuais escolares, están entre os factores que máis influencian a planificación, desempeñando esta, á súa vez, un papel relevante na organización e no desenvolvemento do labor na aula, aínda cando as rutinas propias de cada profesor/a determinan a concreción da planificación en ensinanza. Rutinas que, de acordo coa investigación sobre decisións interactivas (o estudo de toma de decisións dividiuse, seguindo a división de Jackson (1968), en decisións pre-activas e interactivas), e a pesares de que o profesor/a é considerado/a como suxeito capaz de avaliar continuamente a situación e tomar decisións, apuntan a que esta toma de decisións é un proceso non moi racional (Marcelo, 1987). Montero (2001) considera que todos estes estudos poñen de relevo que o profesorado xoga un papel activo no enfrontamento coa práctica e cando aborda a tarefa de planificación da súa ensinanza, transforma o currículo, tanto en positivo como en negativo, isto é, colaborando á súa construción ou ao seu empobrecemento. A formación ten, por tanto, un amplo campo de acción na procura de que tales transformacións redunden na mellora da educación que recibe o alumnado. Parece evidente que os programas de formación do profesorado deben contemplar o adestramento en toma de decisións, con diferentes estratexias e metodoloxías, tanto en contextos reais coma simulados. Para Carter (1990), esta liña de investigación cuestiona o modelo de toma de decisións baseado nunha concepción tyleriana e eficientista da planificación por obxectivos e toma racional de decisións; máis parece que as decisións do profesorado se rexen por regras prácticas, rutinas interiorizadas como froito da experiencia. Tamén Shulman (1986), observa limitacións neste modelo de investigación debido a certas similitudes cos modelos de proceso-produto, ao

orientarse máis aos procesos cognitivos que ao coñecemento que o profesorado usa para valorar as situacións, planificar e tomar decisións. Clark e Peterson (1986), ven como unha limitación do paradigma do pensamento e coñecemento do profesorado, non dispor de adecuados estudos lonxitudinais capaces de contribuír a unha mellor indagación e coñecemento, dos cambios que o profesorado leva a cabo na súa práctica de acordo cos seus coñecementos.

Concluír que a maior experiencia é o que diferencia o coñecemento experto e o novel non é suficiente, cumpriría saber como se adquire esa experteza, como contribúen a ela tanto os acertos coma os erros, por o acento no coñecemento que o profesorado ten respecto do currículo, o alumnado, da aula e todo o que nela acontece, no proceso de chegar a ser experto. Se ben o coñecemento experto se caracteriza por ser especializado en certos dominios, organizado en esquemas interpretativos e tácito, para Shulman (1993), en ausencia dunha análise sistemática da propia experiencia e da dos demais, o ensino convértese en rutina con escasas oportunidades de aprender, dado que a experiencia en si mesma non é fonte de aprendizaxe para as persoas, senón a reflexións sobre esa experiencia. Montero (2001:156-7), avoga por construír pontes entre os diferentes tipos de coñecemento na ensinanza e no modo de adquirilos e fai unha proposta integradora, que expresa graficamente na táboa 2, preguntándose si aprender a ensinar é *unha conversa reflexiva cos materiais proporcionados por ambas estruturas de racionalidade*

Os profesores aprenden a ensinar...	
Como técnicos especialistas	Como prácticos autónomos e reflexivos
Coñecemento científico Coñecemento aplicado Coñecemento /dominio *Habilidades *Destrezas	Coñecemento na acción Reflexión na acción Reflexión sobre a acción
En centros de formación	No exercicio da práctica docente

Táboa 2. Coñecemento e aprendizaxe da ensinanza, (Montero,1992; cit. por Montero, 2001:157).

Para a autora, coa que concordamos, na evolución das preocupacións acerca da construción do coñecemento na ensinanza, poden diferenciarse tres momentos:

Coñecemento formal proposicional, coñecemento obtido do programa de investigación proceso produto sobre a ensinanza eficaz para guiar o labor do profesorado na aula.

Coñecemento práctico, coñecemento profesional que provén da investigación do que os profesores/as pensan e coñecen a través das relacións entre os investigadores/as especializados/as e os profesores/as.

Coñecemento práctico, obtido da investigación que os profesores realizan, tanto individual como colaborativamente.

## **7. Coñecemento práctico**

Carter (1990), denomina como coñecemento práctico o que posúe o profesorado sobre as situacións que se producen na aula e sobre os dilemas prácticos que se lle presentan á hora de tomar decisións efectivas nese contexto. Esta consideración pode atribuírse ao conxunto de investigadores adscritos/as a esta liña. Se ben as denominacións son diversas: coñecemento práctico persoal, tácito, situado, de oficio, relacional; tal coñecemento está constituído, tanto por intencións e propósitos como pola bagaxe obtida ao longo da particular historia de vida, e debe ser recollido con toda a súa diversidade de matices cunha linguaxe achegada ao profesorado.

Con esta liña a investigación sobre a ensinanza da un paso máis na comprensión do coñecemento docente, na súa sustancia e organización. O emprego de enfoques epistemolóxicos naturalistas, predominio de metodoloxías cualitativas e enfoques cognitivos construtivistas, xunto co recoñecemento do saber profesional do profesorado, levan ao interese por investigar sobre o seu coñecemento práctico. Tal recoñecemento supón valorar

a contribución que os prácticos poden facer a construción do coñecemento para a ensinanza e que esta se considere unha actividade intelectual.

Esta perspectiva implica pasar dos modelos conceptuais das ciencias sociais a outros que xorden do propio campo da ensinanza, adentrarse na busca de conceptos guías que proporciona a reflexión de profesores/as sobre a súa acción, en lugar de empregar os provenientes doutros campos. Por outra parte é necesaria unha estreita vinculación entre teóricos e prácticos e entre as producións (teoría-práctica) de ambos que se realizaría a través de construtos tales como a deliberación e a reconstrución que permitan a obtención de coñecemento útil para a mellora do labor dos/as docentes e da ensinanza.

O achegamento á práctica realízase fundamentalmente con procedementos metodolóxicos que, a pesares das diferenzas entre as diversas correntes de investigación, desenvólvense a través do estudo de casos, nos que mediante a análise e a autoanálise (profunda) de episodios de aula colócase o foco de atención na busca do que constitúe a folla de ruta para o acceso ao coñecemento, isto é, de imaxes, metáforas, teorías implícitas, crenzas, principios educativos, que profesores/as, mestres e mestrás, empregan para dotar de senso os acontecementos da aula.

Carter (1990), divide os estudos sobre o coñecemento práctico en categorías que, á súa vez, se subdividen en distintas dimensións: coñecemento práctico persoal e teorías implícitas, coñecemento ecolóxico da aula e teorías emerxentes sobre como o profesorado emprega o coñecemento para planificar e desenvolver a instrución. Estas categorías veñen a representar formas diferentes de aludir ao coñecemento práctico. A autora considera que este tipo de estudos pon de relevo a ensinanza interactiva e o pensamento na acción, fronte a un enfoque máis deliberativo dos estudos sobre planificación.

Esta liña trata de ofrecer unha teoría sobre como o profesorado, cada cal individualmente, aprende da práctica do ensino e como utiliza esta aprendizaxe é, pois, un coñecemento de natureza idiosincrática.

Nesta dirección, son destacables, entre outros, traballos como os de Clandinin (1986); Clandinin e Connelly (1988); Elbaz (1983); Lamper (1985). Montero (2001), destaca como máis relevantes os de Schön (1987), é a súa proposta de enfrontamento das situacións de incerteza, singularidade, complexidade e conflito de valores que caracterizan a práctica docente, a través dunha epistemoloxía da práctica (racionalidade práctica ou reflexiva), na que destacan como elementos clave os conceptos de: coñecemento na acción, reflexión na acción e sobre a reflexión na acción.

Mentres Doyle (1990:13), sinala que a práctica docente esixe un coñecemento “idiosincrático, situacional, intuitivo, altamente tentativo”, que non se comparece cun enfoque tecnolóxico, Carter (1990), pon de relevo que se segue a falar das características do coñecemento o cal nos leva a teorizar sobre como aprende o profesorado máis que a obter un corpo codificado do que coñece.

Nesta perspectiva, o coñecemento ecolóxico da aula subsanaría a insuficiencia mencionada. Non obstante, a diversidade presente entre o profesorado, alumnado e nas aulas, estes estudos baséanse na posibilidade de elaboración dun corpo común de coñecemento que permita ao profesorado navegar no mar cambiante e particular da práctica. A autora sinala que estes estudos fundaméntase en dous enfoques teóricos complementarios:

♦ Unha perspectiva ecolóxica que focaliza nas demandas contextuais do ambiente e na súa influencia nas accións e nos pensamentos das persoas participantes. Nesta liña, Yinger (1991), apunta que a vida da aula,

*Está constituída polos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e persoais, que existen tanto dentro como fóra da clase...A responsabilidade do profesor na clase consiste en comprender as conversas que están a ocorrer dentro e entre tódolos sistemas e recoñecer cales son apropiados para a actividade da clase. O profesor actúa como guía e suxeito que traslada a estrutura, a acción e información incluída en cada sistema (Yinger,1991:31).*

♦ A teoría de esquemas para explicar a estruturación do coñecemento e a súa vinculación aos acontecementos que teñen lugar no contexto. Autores que representan esta abordaxe como Doyle (1986); Doyle e Ponder (1977), baséanse na existencia dunha congruencia funcional entre a estrutura das situacións e a estrutura do coñecemento que as persoas teñen das situacións; en consecuencia, concordando con Doyle (1983), Carter (1990), sostén que o coñecemento da aula é un coñecemento situado, fundado na experiencia común dos acontecementos da aula e non un coñecemento de prescricións acorde cos estudos proceso-produto, e como concepto fundamental no estudo do coñecemento da aula sinala o de tarefa. As tarefas veñen a ser construtos que poden representar unha teoría do coñecemento e da súa adquisición, e son consideradas medios a través dos cales, os/as que ensinan, estruturan a súa situación e interveñen na aula.

Para Doyle (1990), nas aulas desenvólvense dous tipos de tarefas, unhas dirixidas a criar e manter a orde e outras que guían a través do currículo (aprendizaxe), de maneira que se desenvolven como procesos en tensión permanente. Estes estudos poñen de manifesto (Doyle, 1986; Grant, 1988), que o profesorado elabora rutinas, esquemas de acción, de acordo cos diferentes tipos de tarefas para posibilitar a implicación do alumnado nas actividades curriculares. Ambos tipos de tarefas serán subsumidos baixo o construto de “currículum na acción” (*curriculum enactment*) (Doyle, 1990).

Na investigación que se realiza no contexto da aula destácanse catro características comúns: observación continuada durante longos períodos de tempo, empregando relatos narrativos; interese por descubrir o esquema ao que obedecen os acontecementos da aula, relacionando o comportamento con eles; importancia dos significados e perspectivas das persoas participantes, sobre os acontecementos, e emprego dunha metodoloxía sensible ás diferenzas, acontecementos singulares ou imprevistos, aos cambios explícitos ou implícitos do coñecemento.

Tamén Fenstermacher (1994), sinala dúas correntes na investigación sobre o coñecemento práctico pero non inclúe os estudos ecolóxicos, polo que ambas estarían incluídas na primeira que sinala Carter, non obstante, as bases teóricas e metodolóxicas son diferentes. Na primeira inclúe a Elbaz, Connelly e Clandinin e os estudos que seguen esta dirección, e a segunda está baseada na epistemoloxía da práctica de Schön e representada por Munby, Russell e outros investigadores do ámbito canadense.

Elbaz (1983), inicia o estudo do denominado coñecemento práctico do profesorado, co caso de Sarah, unha profesora experimentada de literatura inglesa, co obxectivo de facer explícito e sistematizar o coñecemento práctico que se reflectía na súa actuación profesional. Non se trata de una investigación científica tradicional senón de recoller o que Sarah coñece sobre o seu traballo sen encorsetalo con unha teoría ou forma de indagación concreta, sen encadrar as resposta nunha tradición de investigación. Esta investigación pon de manifesto que esta profesora coñece como desenvolver o proceso de instrución, resolver situacións de conflito, relacionar os desexos con plans e actuacións instrutivas, etc., e non teorías e proposicións validadas empiricamente. Isto é o que para Elbaz compón o “coñecemento práctico” de Sarah. Con este concepto a autora refírese ao *conxunto de coñecementos complexos, orientados á práctica, que (os profesores/as) utilizan activamente para conformar e dirixir o traballo da ensinanza*, (Elbaz, 1983:3).

A estrutura do coñecemento na práctica presenta tres niveis que non son estancos, senón que están en continua interacción (Elbaz, 1983:132 e sgtes.):

a) Regras da práctica, que son declaracións concretas que orientan a actuación práctica nun momento particular; así, Sarah dicía: *a maioría das veces permítolles expresar os seus intereses (do alumno) sen xulgalos*, (Elbaz, 1981:62).

b) Principios prácticos: formulacións menos explícitas que as regras pero máis inclusivas coas que se reflexiona sobre as situacións da práctica para seleccionar os adecuados aos propósitos educativos. Para Sarah

un principio era a necesidade de crear un clima na aula que estimulara a participación do alumnado e un clima de comunicación máis aberto.

c) Imaxes: breves declaracións, ás veces metafóricas, mestura de sentimentos, valores, necesidades e crenzas do profesorado, sobre como debe ensinarse. Representan un punto focal e un modo de sintetizar o coñecemento práctico da profesora. Elbaz denomina estilo cognitivo ao conxunto de imaxes que reflicten o coñecemento práctico de Sarah.

Para a autora o interese é saber o que Sarah coñece sobre a súa profesión e como isto se pode comprender. En linguaxe metafórica, Elbaz di que a finalidade fundamental é : *ter unha fiestra cara ao interior dos nenos e do que están a pensar, e, ao tempo, desexaba que a súa fiestra estivera máis aberta*, (Elbaz, 1981:62).

Este coñecemento práctico de Sarah, para Elbaz (1983:5), comprende a súa experiencia vivida sobre os estilos de aprendizaxe do seu alumnado, intereses, necesidades, resistencias, dificultades, sobre as habilidades de xestión de aula e técnicas instrutivas e forma parte tamén do saber teórico, entre outros aspectos, sobre o desenvolvemento do neno e sobre a aprendizaxe.

Esta conceptualización de coñecemento práctico (coñecemento práctico persoal), foi desenvolvida tamén por Clandinin (1986), e Connelly e Clandinin (1985, 1988), tentado por de relevo a natureza idiosincrática do coñecemento persoal de cada profesor/a. O pouco crédito concedido ao seu coñecemento profesional, desencadea o interese de Connelly e Clandinin (1990), polo coñecemento práctico do profesorado. Ambos rexeitan que a teoría e a investigación se poida impor ao profesorado e prefiren esforzarse por comprender como pensa sobre o seu traballo e cal é o coñecemento sobre o que se fundamenta a súa actuación, o que parece requirir que investigadores/as e profesorado traballen xuntos para a mellora da práctica, e polo tanto, significa definir cal é o lugar da investigación neste cometido.

Definen, na contribución que fan no libro dirixido por Angulo, “coñecemento práctico persoal” como:



*...ese corpo de conviccións e significados conscientes ou inconscientes, que xurdiron da experiencia íntima, social ou tradicional, e que se expresan nas accións dunha persoa (Clandinin e Connelly, 1988:41).*

De acordo con esta concepción valoran a dimensión afectiva presente na estruturación do coñecemento persoal do profesorado e, sobre todo as experiencias vitais, sexan da esfera privada ou da profesional. De este modo, todas as experiencias que conforman a biografía dos profesores ou profesoras, “tradúcense”, dalgún modo, nunha ensinanza constituída tanto por unha práctica reflexiva como por un acto de participación persoal, ao por en xogo determinados significados persoais das mesmas, nun contexto e nunha situación particulares.

A biografía de cada persoa reflicte o que estes autores chaman “unidade narrativa”, que abrangue aquelas experiencias vitais pasadas que son significativas e que foi integrando no seu coñecemento persoal. Esta experiencia sedimenta en imaxes debido a necesidade de actuar en situacións prácticas, entendendo por imaxe,

*...unha especie de coñecemento, incorporado á persoa e conectado co pasado, presente e futuro do individuo. A imaxe une tanto o presente como o futuro nun nexo de experiencia persoalmente significativo orientado á situación inmediata que a fai xurdir. Penetra no pasado almacenando fíos de experiencia conectados significativamente co presente. E penetra intencionalmente no futuro e crea novos fíos conectados significativamente ao experimentar situacións, e ao anticipar novas situacións dende a perspectiva da imaxe (Clandinin e Connelly, 1988:42).*

Para Clandinin (1986), as imaxes:

- Teñen a súa orixe no pasado aínda que nun proceso de reconstrución se expresen no presente e poidan tamén manifestar aquilo que ao profesor/a lle gustaría facer na súa futura vida profesional.
- Interrelacionan a vida profesional e a privada.
- Posúen resonancias emocionais, pois están relacionadas cos sentimentos persoais.

- Levan consigo unha dimensión moral que serve de referencia para que o/a docente xulgue a súa práctica e as súas accións.

Tense producido un cuestionamento por partes dalgúns autores, tanto dos estudos que empregan a narrativa como do traballo de Connelly e Clandinin, sen embargo, para Fenstermacher (1994), o seu traballo enfronta o risco que teñen outras investigacións nas que a primacía da teoría pode levalas a quedarse nas propias abstraccións. Sinala, ademais, que os conceptos de relato, narrativa, unidade narrativa, imaxe e coñecemento corporeizado, son nucleares no seu traballo.

Igualmente Carter (Carter e Doyle, 1996), considera pertinente este modo de abordar o estudo do que os profesores/as coñecen.

De acordo coa segunda corrente que sinala Fenstermacher (1994), sustentada polos traballos de Schön sobre a racionalidade práctica (Schön, 1983, 1991, 1993), o coñecemento práctico orixínase na participación e na reflexión sobre a acción e a experiencia, sendo un coñecemento contextual, por cuanto está condicionado polas características situacionais, ambientais e temporais.

Os coñecementos nucleares da proposta de Schön sobre a epistemoloxía da práctica (coñecemento na acción, e reflexión na acción e sobre a reflexión na acción), son ben coñecidos e considerados entre as persoas que se dedican á investigación e a formación do profesorado. O traballo de Schön baséase no pragmatismo de Dewey. En oposición á racionalidade técnica, para a racionalidade reflexiva que defende o autor, o coñecemento profesional está, a miúdo, implícito na acción e pode extraerse da reflexión na e sobre a acción.

Non en tanto compartan o enfoque reflexivo, sinala Fenstermacher (1994), que os supostos, métodos e resultados son diferentes entre a corrente da liña de Elbaz (1983), Connelly e Clandinin (1985, 1990), para quen a narrativa, nas súas diferentes manifestacións, revela o coñecemento que profesores/as posúen, e a de Schön (1991); Munby e Russell (1992), para os que o

coñecemento infírese das accións que ocorren durante a súa experiencia como profesores/as. Así mesmo, difíren na aceptación como coñecemento, das declaracións, historias e imaxes producidas polos profesores/as, que para Schön e seguidores require precaucións fronte a non problematidade da outra postura; non en tanto, pode dicirse que ambas correntes comparten a mesma epistemoloxía por cuanto o coñecemento concíbese como sustancia integrante da acción e da experiencia e non sintonizan con métodos tradicionais para obtelo.

Con todo, o debate epistemolóxico, sinala Fenstermacher (1994), ten sido obxecto de controversia. Os epistemólogos atopan difícil dilucidar que estándares epistémicos se poden atribuír ao saber *como* ou ao coñecemento implicado na actuación. Os investigadores defensores/as da ciencia tradicional amosan escepticismo e mesmo rexeitan aceptar un tipo de coñecemento diferente do formal e potencialmente máis poderoso para a comprensión e mellora da ensinanza.

Neste debate epistemolóxico están implicadas cuestións de poder e control do coñecemento, (Montero, 2001; Tardif, 2004), e ten que ver tamén cunha hipotética influencia na mellora da práctica. O concepto de coñecemento práctico é unha categoría lexítima de coñecemento en tanto en canto se poida xustificar, como sucede co coñecemento formal. Unha xustificación que pode ser a de dispor de boas razóns. Isto suxire a aceptación de dous enfoques de ciencia potencialmente xeradores de coñecemento que nun caso se xustifica con boas razóns e no outro coa presentación de evidencias,

*Pero recoñecer o papel clave das concepcións persoais na aprendizaxe e no uso do coñecemento non significa que a comprensión persoal sexa a única forma lexítima de coñecemento acerca da ensinanza. A elección, máis ben, é que todo aprendizaxe é positivo... A cuestión para a formación do profesorado é fundamentalmente curricular: como representar o coñecemento sobre a ensinanza en direccións que capaciten aos profesores alcanzar a súa propia concepción do que isto significa, (Doyle, 1990:18).*

## 7.1. Categorías do coñecemento profesional do profesorado

O estudo da comprensión do coñecemento do profesorado debe situarse nas problemáticas e complexas relacións teoría – práctica, entre investigación e acción educativa. Investigación dirixida, como vimos, por diferentes lóxicas, diferentes orientacións, poñéndose de relevo que o profesorado precisa non só coñecementos científico-técnicos que como sinalara Schön (1987), son insuficientes para enfrontarse ás “zonas indeterminadas da práctica”, senón tamén modos de abordar os “dilemas prácticos” que xorden no labor cotiá na aula. O coñecemento profesional (teoría e práctica), ten un carácter teórico e simultánea e complementariamente, práctico (Elbaz, 1983).

Este saber teórico-práctico que empregan os/as docentes, está integrado por un saber singular, unha rede composta por diferentes tipos de coñecementos interactuantes (crenzas, destrezas, habilidades, actitudes, disposicións) (McDiarmid, 1990), que integra un destacado compoñente de saber facer na acción e que se apoia nun proceso reflexivo regulado polo raciocinio pedagóxico como elemento reitor do desenvolvemento dunha serie de destrezas profesionais básicas (Wilson, Shulman e Richert, 1987). Así mesmo, forman parte deste coñecemento (saber e saber facer), compoñentes de relevancia de carácter afectivo, actitudinal, de valores, ideoloxía, estereotipos sociais e predisposicións cara o cambio (Martínez Bonafé, 1989; Marrero, 1993; Pérez Gómez, 1993). Sendo así, o coñecemento profesional do profesorado podería conceptualizarse como un sistema de ideas, destrezas e actitudes de carácter interactivo e dinámico.

A adquisición deste coñecemento profesional ten sido obxecto de investigación, admitíndose xa desde as achegas de Lortie (1975) en relación coa formación inicial, que os futuros profesores/as posúen unhas concepcións, crenzas e coñecementos que integran a súa bagaxe conceptual e experiencial sobre o que debe ser un profesor, o seu papel, sobre como se ensina, etc. (Marcelo, 1989). Zeichner e Gore (1990), amosaron que variables como o

sexo, raza, idade, clase social, etc., median o impacto producido pola formación, o cal se recoñece como escaso.

A investigación no campo da formación permanente, para moitos investigadores/as, xustifícase pola necesidade de dotar de senso os resultados dos estudos sobre os xuízos e toma de decisións e procesamento da información do profesorado durante a planificación e a ensinanza na aula. Tal cometido require polos en relación co contido do pensamento do profesorado, que de acordo con Clark e Peterson (1986), configúrase por unha serie de valores, perspectivas, concepcións, crenzas, teorías implícitas e principios prácticos, que os/as docentes (en formación e en exercicio), posúen.

Sendo así, cómpre, tal e como sinala Gimeno (1989), penetrar no entabado ideolóxico de teorías e crenzas que determinan a atribución de senso que o profesor/a da á súa práctica docente. Estas crenzas que non presentan unha estrutura definida teñen moito que ver coas súas concepcións pedagóxicas e didácticas.

Identificar as dimensións que compoñen o coñecemento do profesorado permitiría desenvolver programas de formación tanto inicial como permanente, que compuxeran un currículo formativo no que se integraran os tipos de coñecementos teóricos e prácticos froito da investigación (McDiarmid e Ball, 1989).

Como vimos dicindo, o tema de cal é o coñecemento “práctico” que máis ou menos conscientemente o profesorado elabora, saber como se organiza, cales son as súas fontes, ten sido obxecto de múltiples investigacións e propostas.

Yinger (1986), sinala cinco compoñentes do mesmo: coñecemento da técnica, do contido da situación e do contexto, dos estudantes e doutros participantes. Calderhead (1988), á súa vez propón outros cinco: coñecemento de si mesmo, da materia, do alumnado, do currículo e dos métodos de ensinanza, e destaca a necesidade da mediación das estratexias metacognitivas

para que este coñecemento poida empregarse na práctica. Un dos traballos máis destacados neste campo é o de Grossman (1990), no que apunta catro compoñentes todos eles relevantes para a práctica e fortemente interrelacionados na mesma: coñecemento da materia, pedagóxico xeral, didáctico do contido e do contexto. Reynolds (1992), realizou unha revisión posterior coincidindo nalgúns deles: coñecemento xeral da materia, coñecemento do contido, principios xerais da ensinanza-aprendizaxe, e coñecemento didáctico do contido.

Máis tarde, Grossman (1994:6117), fala de seis dimensións: coñecemento do contido (propriadamente dito e didáctico); do alumnado e da aprendizaxe (características do alumnado, motivación, etc.); coñecemento pedagóxico xeral (metodoloxía, organización e xestión de aula); do currículo (do seu desenvolvemento e do propio dos diferentes niveis educativos); coñecemento do contexto (local con todas as situacións aniñadas: dende o estado ata a aula, e tamén as características dos contornos familiares, da comunidade, bases da educación do sistema educativo dun país); coñecemento de si mesmo (valores, actitudes, finalidades defendidas para a educación, consciencia dos propios puntos fortes e débiles).

Marcelo (1993), sinala que as investigacións neste ámbito teñen mirado, sobre todo, á formación e perfeccionamento do profesorado de educación secundaria e que deberían incluír tamén, ao de infantil e primaria. Noutros traballos, (Marcelo, 1998, 1999), apoiándose en indagacións como a de Calderhead (1991), sobre o coñecemento do profesorado en prácticas, pon de relevo a dificultade que supón o coñecemento inicial, as concepcións de partida, que poden non ser moi adecuadas ou erróneas, para adquirir outras máis elaboradas, de tal modo que predomina o familiar e práctico. O coñecemento está así asociado con situacións da práctica, non en tanto as relacións entre ambos non estean claras; o proceso de formación debe traer á consciencia as concepcións sostidas e sometelas á crítica, con todo, o cambio no coñecemento deste profesorado que se está a formar non implica cambios na

súa práctica de modo que emerxe a contradición entre as teorías implícitas e as explícitas

López Ruíz (1999), pola súa parte, recolle algunhas investigacións que achegan propostas de clasificación do coñecemento profesional no ámbito da formación inicial; así, Martín del Pozo (1994, cit. por López Ruíz, 1999), sinala como compoñentes: coñecemento profesionalizado do contido (baseado nunha formación *sobre*, non *en*, as disciplinas); coñecemento pedagóxico xeral e do contexto; coñecemento práctico. A partires desta proposta Azcárate (1995, cit. por López Ruíz, 1999), distingue como compoñentes nucleares do coñecemento do profesorado: coñecemento profesionalizado das disciplinas (científicas ou relacionadas coas ciencias da educación que permiten ao profesorado coñecer un contido de modo que poidan transformalo para ser ensinado e aprendido); coñecemento práctico profesional (que e como ensinar e avaliar); coñecemento experiencial (saber facer na acción que proporciona estratexias de acción espontáneas). O autor, achega tamén a súa propia proposta de dimensións e diferenza: coñecemento da materia, coñecemento psico-pedagóxico, coñecemento curricular e coñecemento empírico.

Nas diferentes propostas sobre o coñecemento do profesorado pode observarse que predomina unha visión analítica dos seus compoñentes, cuestión que para Grossman (1994), non é máis que un recurso para o estudo do mesmo posto que a práctica é a expresión conxunta de todos eles, ao tempo que subliña que a investigación tense concentrado no estudo do coñecemento da materia, pedagóxico xeral e de si mesmo. Pola súa parte, Imbernón (2002), sinala que, no campo dos estudos sobre o coñecemento profesional do profesorado, as investigacións están asumindo un enfoque máis dialéctico, amosando unha visión da relación teoría-práctica máis interactiva, na que as propias construcións teóricas orientan a acción pedagóxica que á súa vez é influenciada e modificada polos acontecementos prácticos. As investigacións teñen posto o foco nos procesos e nas destrezas de pensamento, pero son necesarias, sinala o autor, outras que contemplan os coñecementos dun contido

específico e da súa ensinanza, en áreas ou niveis concretos, que resultaron apartadas ao centrarse nas crenzas e principios xerais do currículo e na análise do traballo colaborativo do profesorado e nas condicións culturais e sociais do contorno. Por isto, o enfoque ten recibido diferentes críticas e tense ido modificando ao longo do tempo ante o risco de estudar ao profesorado fora do seu contexto, reproducindo o que xa dixeran Gimeno (1983), sobre a separación entre investigadores, administradores e profesorado, isto é, a separación entre a teoría e a práctica, que impediría un verdadeiro cambio educativo, de tal maneira que uns estudan a formación, outros decídena e outros diferentes son os que a realizan.

Non parece existir dúbida de que o coñecemento práctico do profesorado ter un carácter plural (saberes procedentes da formación profesional e disciplinar, saberes curriculares, saberes experienciais), composto e heteroxéneo (Tardif, 2004:47), que fai aflorar, no desempeño do seu traballo, coñecementos e manifestacións do saber facer e saber ser, diversos e de variada orixe, o que ten motivado que se tentaran facer clasificacións que organizaran a diversidade.

A presenza da categoría *coñecemento didáctico do contido*, (tradución da expresión *pedagogical content knowledge*), ven sendo unha constante nas diversas contribucións da investigación sobre o tema. Refírese a combinación pertinente entre o coñecemento da materia a ensinar e o coñecemento pedagóxico e didáctico sobre como ensinala. Investigar arredor desta combinación ten sido obxecto de preocupación e ven a representar unha importante contribución para a formación do profesorado, sendo Shulman (1986, 1987, 1992), un dos pioneiros e inspirador doutros traballos.

## **7.2. Coñecemento didáctico do contido**

A preocupación por como o profesorado adecúa o coñecemento disciplinar para poder ensinalo ao alumnado, constitúe una liña de



investigación dentro do paradigma do pensamento e coñecemento do profesorado.

Shulman (1993), fala do “paradigma perdido”, reflexionando sobre a pouca atención concedida, pola maior parte dos estudos sobre a ensinanza á materia e ao coñecemento da mesma polo profesorado. Pero esta dimensión da ensinanza é básica polo que debe estar moi presente nos programas de investigación sobre o coñecemento profesional e nos de formación do profesorado. O coñecemento necesario para levar a cabo este proceso tense denominado como *coñecemento didáctico do contido* que, de acordo con Shulman (1993) é unha forma de raciocinio e de comprensión, non só técnica nin só reflexiva, que non se compón unicamente do coñecemento da materia ou dos principios xerais da pedagogía. É unha mestura, que vai máis alá de ambos, a que define a especificidade do coñecemento pedagóxico.

Non parece ofrecer dúbida a consideración de que un dos coñecementos necesarios para ensinar é o da materia ou disciplina. O coñecemento profundo dun contido implica unha estruturación mental, unha boa preparación para a súa ensinanza (Buchmann, 1984:37), o contrario pode significar cometer erros na presentación da materia, unha selección non adecuada do que e do como se ensina (Carlsen, 1987).

Con todo, tal e como aprecia Marcelo (1999), non hai acordo sobre a necesidade de que o profesorado posúa un coñecemento adecuado do contido a ensinar, para uns é suficiente coñecer o que require o currículo e os libros de texto, para outros debe coñecer máis, en especial o relacionado coa utilidade social do coñecemento, valores, utilidade e relevancia para a vida diaria. Tamén se argumenta que debe ser un coñecemento diferente posto que vai a ser ensinado, é dicir, que o profesorado precisa a formación conveniente para adquirir un coñecemento didáctico do contido.

A categoría denominada *coñecemento didáctico do contido*, como temos dito, refírese á capacidade do profesorado para adecuar o coñecemento do contido de maneira que adquira unha forma pedagóxica e con

potencialidade para acomodarse á diversidade do alumnado. Doyle (1990), fai radicar nesa capacidade a distinción entre un especialista no contido disciplinar e un profesor/a. É coñecido no noso contexto, a este respecto, o libro de Hernández e Sancho (1993), titulado “Para enseñar no basta con saber la asignatura”.

A investigación sobre o coñecemento didáctico do contido ten estudado as crenzas e concepcións do profesorado en relación cos propósitos da ensinanza da materia, o seu coñecemento das comprensións dos erros do alumnado en determinados tópicos, e o seu coñecemento curricular e instrutivo dun determinado contido. Os achados parecen apuntar a unha relación entre o coñecemento didáctico do contido e a planificación e instrución na aula, observándose unha gran coherencia entre as concepcións sobre cal fose o senso dun determinado tema e a súa actividade na aula, resultando ser maior no profesorado con experiencia.

Grossman (1994), apunta claramente a que o coñecemento do contido que o profesorado posúe afecta tanto ao que ensina como a maneira de ensinalo. Aquilo que a un profesor/a lle gusta máis ou domina mellor vai a ser primado no seu labor docente en detrimento do que descoñece ou domina peor, e todo isto afecta a configuración do currículo, que para (Guarro, 2005:162), debería construírse (diseño, desenvolvemento e avaliación), a través dun proceso de toma de decisións colectivo, consensuado e participativo, e na perspectiva de tradicións, entre outras, como a de investigación-acción (Elliott, 1990; McKernan, 2001).

Esta reflexión suscita que consideremos a necesidade dunha adecuada formación, (e asesoramento á formación), do profesorado que conduza a un exercicio comprometido, responsable, adecuado da tarefa educativa.

Shulman (1993), propón un modelo de ensinanza denominado *razoamento e acción pedagóxica*, (comprensión, transformación, instrución, avaliación, reflexión, novas comprensións), que non debe concibirse como unha secuencia lineal, senón que pode variar ou non ocorrer algún dos

procesos; pero que constitúe unha guía que o profesorado deba ter moi presente así como as actividades de formación, en cuanto poderían constituír oportunidades e apoio para desenvolver unha completa actuación pedagóxica.

O modelo pon de relevo a complexidade da profesión da ensinanza, adoita a perspectiva do profesorado e permite considerar a ensinanza non só como unha tarefa de desenvolvemento das clases senón tamén de planificación e avaliación, o que constitúe un proceso, ou conxunto deles, todos atravesados pola reflexión.

A investigación sobre o coñecemento pedagóxico do contido, de non moi longa historia, combina diferentes metodoloxías e instrumentos, como estamos a ver; así: o estudo de casos a través de cuestionarios, realización de tarefas polo profesorado, observación e gravación na aula, mapas semánticos ou árbores ordenadas.

Esta investigación presenta unha limitación que a reta para ser superada, ao terse centrado no profesorado individualmente, illado do seu contexto profesional. As temáticas abordadas refírense, en síntese, ao descubrimento do coñecemento do profesorado antes e durante a etapa de formación, análise das preocupacións do profesorado principiante en relación co contido que ensina e a indagación sobre o coñecemento pedagóxico do contido en disciplinas como Matemáticas, Ciencias Sociais e Experimentais e Linguas, (Marcelo, 1993).

Algunhas conclusións que, con certa provisionalidade, poden sinalarse no ámbito do coñecemento didáctico do contido, teñen que ver coa evidencia de que o profesorado mantén concepcións, crenzas, orientacións sobre a materia que ensina e sobre como ensinala, baseadas no coñecemento que dela ten, na súa experiencia de vida e como alumno/a, así como tamén na perspectiva profesional, de acordo co seu coñecemento da materia e experiencia docente, emprega unha variedade de representacións para axudar ao alumnado a comprender os contidos do currículo; de igual modo parece

existir relación entre o coñecemento didáctico do contido do profesorado e o seu estilo de ensinanza.

A formación do profesorado ten que mirar tamén cara esta liña de investigación, en vistas a coñecer os procesos de aprendizaxe da ensinanza por parte dos profesores/as e mellorar as súas propostas formativas.

No labor de asesoramento á formación do profesorado, temos podido observar que a cuestión da diferenciación entre coñecemento do contido e coñecemento pedagóxico do contido, da importancia, predominancia e necesidade de cada un, está presente, nalgúns ocasións explícita e noutras implicitamente, en non poucas concepcións sobre o coñecemento do asesor/a, sobre o modelo de asesoramento (contido, proceso) e o modo de realizalo na práctica; ao tempo que como parte do “contido” da formación e do que o profesorado debe “saber”. De igual modo, está presente a concepción xa tradicional de que o profesorado de primaria posúe unha máis sólida formación pedagóxica e non do contido, o que tampouco precisaría, ao revés do que ocorre co de secundaria; aspectos estes que deberían examinarse criticamente.

Prestar atención o contido da ensinanza, nas dúas categorías que diferentes investigadores teñen proposto, coñecemento do contido propiamente dito e coñecemento didáctico do contido, non faría senón aumentar a calidade dos sistemas de formación do profesorado (inicial e continua), e de asesoramento á mesma, ao dotalo dunha formación máis substantiva, sen que isto teña que supor abandonar enfoques de investigación como os interpretativos e críticos, que se consideran relevantes e se amosan como preferidos no estudo do coñecemento práctico do profesorado, do que por outra parte é elemento constituínte o coñecemento do contido.

## **8. Relación entre coñecemento e acción**

A ligazón entre coñecemento e acción non sempre se produce; pero a actuación dos profesores/as é o momento no que se pode manifestar o seu

coñecemento así como unha oportunidade para construílo e reconstruílo. O coñecemento manifestado na acción pode ser indagado e explicitado polo propio profesorado e incrementar así o coñecemento colectivo para o exercicio da profesión docente.

Montero (2001), sinala de modo tentativo uns vínculos entre o coñecemento do profesorado e a súa acción e conclúe definindo o coñecemento profesional como,

*o conxunto de informacións, habilidades e valores que os profesores posúen procedente tanto da súa participación en procesos de formación (inicial e en exercicio) canto da análise da súa experiencia práctica, unha e outras postas de manifesto no seu enfrontamento coas demandas de complexidade, incertidume, singularidade e conflito de valores propias da súa actividade profesional, situacións que representan, á súa vez, oportunidades de novos coñecementos e de crecemento profesional (Montero, 2001:202-3).*

O concepto de coñecemento do profesorado, non obstante, ten un carácter borroso, sendo dificultoso diferenciar entre coñecemento e crenzas, concepcións, teorías implícitas, e estas das actitudes. Diferentes autores, como xa vimos, admiten que as crenzas forman parte do coñecemento representando a base afectiva, de maneira que aquilo que o profesorado coñece e o que sente forman un todo (Connelly e Clandinin, 1988), se ben a través da acción, do discurso ou conversación se pode saber que coñece o profesorado. Logo, si na práctica se encontran o coñecemento e a acción, podemos considerar que están intimamente vinculados. Claro que na liña da investigación sobre o pensamento e coñecemento do profesorado non pode deducirse que o coñecemento guíe a acción, de maneira que poda considerarse que adquirir novos coñecementos leva a cambiar a práctica (Marcelo, 1998).

## **8.1. A reflexión: do coñecemento a acción**

A reflexión constitúe un tópico na ensinanza e formación do profesorado desde os oitenta e con diferente forza ten sido considerada unha

estratexia para a construción do coñecemento profesional e para a formación, (así o consideramos no capítulo sobre o asesoramento).

Pese a que os antecedentes se sitúan en Dewey (1989, v.o. 1933), vai a ser Schön o que de modo máis claro parece cingir pensamento e acción a través da reflexión analizando actuacións de diferentes profesionais.

A acción é consustancial ao quefacer do profesorado. O seu potencial para o desenvolvemento profesional, a través da reflexión sobre a mesma, sobre o coñecemento implícito nela, depende da capacidade para comprender que é o que podemos aprender dela en tanto xeradora de coñecemento.

Cando falamos de reflexionar sobre a acción debemos precisar cal e o contido desa acción, aspecto no que teñen posto o acento diferentes autores, pódoo en relación cos niveis de relación entre teoría e práctica, (Zeichner e Liston, 1987:25), e as orientacións conceptuais na formación do profesorado, (Feiman-Nemser, 1990).

Angulo (1993; cit. por Montero, 2001:210), propón a reflexión sobre seis ámbitos que determinarán o contido e tipo de reflexión: disciplinar, curricular, pedagóxica, académica, valorativa e social.

Non en tanto, reflexionar sobre a práctica non é algo que se realice sen máis, unha estratexia de eficacia intrínseca que garante o desenvolvemento e mellora do labor docente. Hai unha aprendizaxe a realizar no que a formación do profesorado ten e debera xogar un importante papel, aínda que poidamos cuestionar tanto a capacidade dos formadores/as, no noso caso, os asesores/as, para facelo, cuanto si o contexto de traballo lles permite levalo a cabo (aspectos que tratamos na nosa investigación).

Neste senso, hai que considerar as condicións nas que traballa o profesorado, que deben facilitar a reflexión sobre a práctica; aínda máis, a literatura pedagóxica ben defendendo a formación de profesionais reflexivos, a formación continua do profesorado actual decántase por esta liña e márcase os seus obxectivos nesta dirección, que por outra parte tamén forma parte das

declaracións de intencións das reformas educativas, plans de mellora, innovacións.

Temas como a profesionalización, autonomía do profesorado, a imaxe do profesor como investigador/a, como intelectual, as metodoloxías colaborativas para a formación, o asesoramento á formación e para a innovación e mellora educativas, baseadas na estratexia da reflexión e investigación-acción, entrecrúzanse e veñen a converxer na mellora do labor docente, na formación e asesoramento á formación do profesorado, na orientación do mesmo.

A reflexión, non é exclusiva dun tipo de racionalidade, o que cambia é o papel que desempeña e o contido sobre o que se reflexiona, si se dirixe á potenciar a autonomía, valorar o coñecemento práctico do profesorado, sen presupoñer que todo el sexa válido por proceder da práctica.

Esta cuestión está relacionada con algo que representa un motivo de preocupación e fonte de discrepancia entre as asesoras/es e co mesmo profesorado; non son poucas as veces nas que se alude a que o profesorado precisa contidos de formación prácticos, que lle sirvan para a aula.

Esta aseveración resulta, cando menos, razoable por cuanto se trataría de que o contido da formación e a práctica estean relacionados; pero a cuestión estriba en entender que significa *práctico* nesta situación; en moitas ocasións ven a significar dar a receita que solucione un problema determinado, ofrecer exemplos concretos en forma de experiencias de outros profesores/as, que por selo resultarían válidas.

Finalmente, estamos a falar da racionalidade desde a que se enfoca a cuestión, dos contidos e das metodoloxías que vehiculan tanto a formación como o apoio á mesma, unha formación que pretendería axudar á construción de coñecemento profesional.

Estamos de acordo con Montero (2001), cando di que unha ensinanza de calidade require a cualificación do profesorado para o que é necesario,

*...dispor dun coñecemento fundamentado, de explicitar os criterios de valor desde os que se reflexiona sobre a práctica, contrastalos con outros e defendelos publicamente nos diferentes contextos sociais nos que move a súa actividade. É dicir, conxugar a súa actividade práctica coa construción de coñecemento sobre ela forma ('debe formar') tamén parte do oficio de ser profesor (Montero, 2001:215; énfase no orixinal).*

Pola nosa parte, engadir que consideramos isto válido para o labor de asesoramento á formación, respecto do que defendemos a reflexión como estratexia privilexiada e da necesidade de aprender a reflexionar sobre a práctica desde unha óptica crítica.

## **9. Coñecemento sobre a ensinanza, mellora educativa e formación do profesorado**

Dicir que o propósito da investigación sobre a ensinanza é obter coñecemento que poida mellorar a práctica docente, non suscita dúbida algunha, a discrepancia pode estar no que entendemos por mellora educativa e que é o que o profesorado pode facer para levala á cabo.

Para Montero (1992:77), aprender a ensinar supón preguntarse sobre que é o que os profesores/as precisan coñecer e como a formación pode axudarlles a adquirilo e a desenvolvelo, así como a investigación do que o profesorado coñece e como o coñece, atendendo a ambas dimensións ao mesmo tempo para abranguer de maneira global a problemática de aprender a ensinar.

García Alonso (1998: 143 e sgtes.), entende que a formación do profesorado debe considerar na construción do coñecemento profesional deste, de acordo coa investigación sobre o mesmo e sobre as relacións entre teoría e práctica, os aspectos seguintes:

♦ A problematicidade do proceso de aprender a ensinar (tipo de racionalidade que pode sustentalo, perspectivas sobre o coñecemento práctico do profesorado e a súa construción).



♦ Dada a dimensión práctica da educación e a súa orientación racional para a consecución de fins morais, debe ter en conta a idea de consciencia e reflexividade para desenvolver a capacidade do profesorado de someter á crítica tanto as teorías que conforman a súa práctica como esta mesma.

A finalidade da formación sería fornecer as condicións nas que emerxera un,

*... 'coñecemento profesional' orientador dunha 'actuación comprensiva', dando prioridade aos espazos formativos que favorezan a adquisición de 'estratexias reflexivas', mediadoras entre o pensamento e a acción e norteadas por unha procura ética* (García Alonso, 1998:144-45, énfase no texto).

♦ Entender a formación do profesorado como proceso de investigación na práctica (aspectos persoais, sociais, institucionais, políticos, materiais), cun enfoque de detección, investigación e resolución de necesidades e problemas da práctica, recorrendo aos instrumentos e marcos teóricos ofrecidos polas disciplinas, de maneira que se comprometa ao profesorado en proxectos de investigación-acción colaborativa que proporcionan oportunidades de teorizar a práctica e a experiencia.

♦ Dar a formación do profesorado unha orientación integradora, superando a compartimentalización dos saberes e a decontextualización dos problemas educativos. Trátase de integrar coñecementos e experiencias de diferentes campos e de por en comunicación a través do diálogo a tódolos implicados (profesorado, investigadores, apoios). Do que se trata é de que os investigadores/as se entreguen a comprensión das problemáticas educativas, dos procesos que levan consigo, investigando na práctica, para melloralas e en colaboración cos prácticos.

Pola súa parte, Montero (2001:219), recollendo o traballo de Marcelo (1993:176-180), destaca como contribucións que a investigación sobre o coñecemento do profesorado pode facer á mellora da formación do

profesorado, dado o papel que esta xoga na construción do coñecemento profesional, e en coherencia coa consideración do profesorado como suxeito activo nela:

- ♦ A utilidade do estudo de casos pola súa relevancia como estratexia de investigación do coñecemento práctico.

- ♦ A investigación dos coñecementos previos do profesorado, tanto na formación inicial como permanente. Unha perspectiva construtivista do coñecemento profesional implica asumir o papel activo do profesorado na aprendizaxe continua da ensinanza.

- ♦ A construción do currículo da formación, tendo en conta que se está a cuestionar a súa fragmentación e non articulación. O dobre carácter da formación, o disciplinar e o profesional, que se rompe coa investigación sobre os tipos de coñecementos do profesorado, segue, en opinión da autora, a manterse como criterio no deseño do currículo. Aparece así, como tema de interese, na investigación sobre o coñecemento do profesorado, o coñecemento dos formadores/as, saber cales son as súas crenzas e prácticas (Richardson, 1994:114).

- ♦ Reivindicar contidos valiosos para a formación, xustificando o emprego dun contido determinado, planteándose que valores subxacen nas opcións curriculares.

Está claro que a investigación debe comprometerse coa mellora da ensinanza e unha das formas de facelo é a través da súa propia mellora, dirixindo o foco a elaboración de coñecemento *práctico*, isto é, relevante para a práctica, en diálogo e colaboración co profesorado como práctico. Conclusión que, no campo que abarca, é extensible á práctica do asesoramento.

## **10. A modo de síntese.**

A cualificación de profesores e profesoras como profesionais, como vimos no capítulo anterior, está ligada á problemática da existencia, natureza e

construción dun coñecemento no cal puideran apoiarse para o exercicio da docencia e que actúe como elemento común, unha cultura profesional docente (Tardif, 2004), a pesares das súas particularidades (problemático, situacional, dilemático, plural, etc.).

A relación entre a teoría e a práctica ten ocupado a moitos estudosos/as e tense abordado desde diferentes epistemoloxías. Os vieiros seguidos pola investigación van desde a visión da supremacía do coñecemento teórico ou teórico-práctico e a súa consideración como prescritivo (como os estudos proceso– produto), que responde a unha investigación formal en contextos universitarios, ata o recoñecemento do papel do profesorado na elaboración do seu propio coñecemento, a valoración deste coñecemento práctico como valioso no proceso indagador (como os estudos sobre o pensamento e coñecemento do profesorado), dando paso así a unha perspectiva de investigación práctica e á constatación da necesidade de tender pontes (Montero, 2001), entre os denominados teóricos e prácticos.

A controvertida cuestión da construción do coñecemento profesional está por resolver en grande medida. Ao lado da visión da ensinanza como un arte, ou unha técnica, ata opcións que se decantan por un proceso interactivo (Imbernón, 2002), ou as que consideran a pluralidade e conxunción de todas elas, hai unha ampla gama de reflexións e estudos acerca dos tipos de coñecemento para a ensinanza e de como este se obtén, se constrúe.

Tomar en consideración a natureza e características do coñecemento da ensinanza e como se constrúe, son cuestións básicas e ineludibles na formación continua do profesorado e no asesoramento. A súa problematicidade indícanos, non en tanto, que debemos adoitar unha postura indagadora no labor de axuda desde a consideración da formación do profesorado como unha actividade de construción de coñecemento profesional e desenvolvemento do mesmo (*contido* da formación), e do profesorado como práctico reflexivo e como protagonista na construción do seu saber práctico, o que parece inclinar a balanza do lado dunha concepción constructivista.

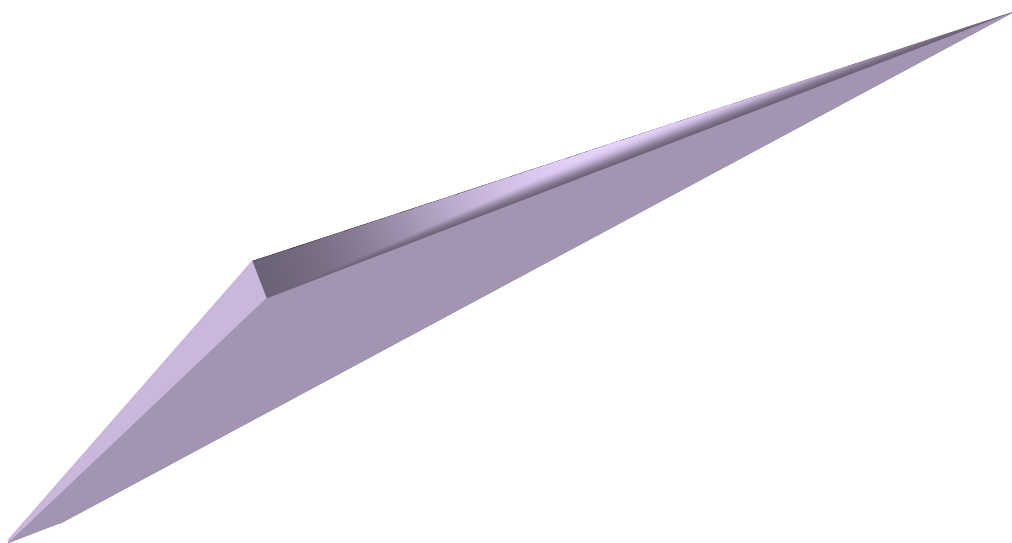






**CAPÍTULO III**

**A FORMACIÓN PERMANENTE E O  
DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL E  
PERSOAL DO PROFESORADO**







## 1. Introducción

Nos dous capítulos anteriores tratamos, respectivamente, da consideración da docencia como profesión e a súas peculiares características e culturas como elementos que poden favorecer ou dificultar a mellora educativa e do carácter problemático das relacións teoría práctica, a construción do coñecemento profesional e o papel do profesorado na mesma. Neste capítulo, asumindo que profesores e profesoras son, ou deben ser, profesionais reflexivos protagonistas da construción do seu propio coñecemento, trataremos a cuestión da súa formación e desenvolvemento profesional.

Ninguén dubida xa que a formación constitúe un valor en alza, pero resulta ineludible considerar o impacto da sociedade das Tecnoloxías da Comunicación e da Información en tódolos ámbitos da actividade humana: científico, tecnolóxico, económico, social, persoal. A Comisión Europea (2010), propuxo unha estratexia para a Europa do 2020, que conduza a un crecemento áxil, sostible e inclusivo. Entre os aspectos que se destacan está a atención a xuventude, á educación e as tecnoloxías da información e da comunicación que deberán ser accesibles a todo o mundo con un notable incremento da velocidade de Internet.

Isto pon de relevo a súa imparable “normalización”, a súa importancia e a necesidade de prever un acceso igualitario ás mesmas, constituíndo un elemento decisivo para o establecemento de relacións equitativas entre as persoas. As transformacións vertixinosas ás que da lugar un contexto destas características, esixen cambiar a concepción da formación, da natureza e finalidade dos coñecementos a adquirir, a duración do período de adquisición, o modo de facelo, cómpre cambiar a dirección do foco e iluminar os problemas reais e actuais, para camiñar nunha dirección que permita, finalmente, a mellora da vida das persoas.

A información está a ser un ben accesible, logo importa moito ter capacidades para a selección e o tratamento da mesma e discernir a finalidade do seu emprego. *It is a world where we need generative concepts and capacities* (Fullan, 1993:viii). Unhas capacidades que non permitan ir aprendendo nun mundo en constante dinamismo *the secret of growth and development is learning how to contend with the forces of change...The future of the world is a learning future* (Fullan, 1993:vii); e cunha clara finalidade de mellora.

Tradicionalmente a formación e o desenvolvemento profesional do profesorado, xuntos e por separado, veñen sendo temas moi abordados e polémicos, difíciles, con infinidade de caras, facetas, enfoques, que neste contexto se agudizan.

A formación inicial tense posto en tela de xuízo, tanto no noso contexto como noutros máis afastados, e non só polos grandes cambios que esta sociedade, denominada da información, está a xerar. De acordo co informe sobre a investigación e a formación inicial do profesorado da AERA (*Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*, 2005), no contexto americano, pode observarse unha grande vaguidade e non demasiada consistencia de moita da investigación reclamada como base de apoio e credibilidade por certas políticas e prácticas de formación do profesorado e, ao mesmo tempo, que a pesares de recoñecer que a investigación pode prestar salientables contribucións á política e a práctica da formación inicial do profesorado, a toma de decisións nestes ámbitos está mediatizada por consideracións morais, éticas e políticas nun campo no que, por outra parte, a complexidade é algo inherente. Así o sinala Zeichner (2005: 757), quen no seu traballo sobre a axenda de investigación *for teacher education*, conclúe que non obstante a importancia da investigación sobre a formación inicial do profesorado, debe continuarse a deliberar, precisamente, sobre os temas morais, éticos e políticos dado que constitúen áncoras para o traballo das formadoras/es de profesoras/es ao tempo que considera aberto o

debate sobre o seu rol, nunha sociedade democrática como a de Estados Unidos.

En canto a Europa, véñense deseñando novas políticas que tentan responder á converxencia e adecuación para as necesidades da sociedade do futuro, de acordo cos presupostos e obxectivos sinalados polo Consello e a Comisión europeos para o 2010, que xunto con estudos e informes sobre o rendemento do alumnado (PISA, por exemplo), dirixen a mirada non só á formación permanente do profesorado senón tamén á inicial. O Consello Europeo de Lisboa de marzo do ano 2000, fixo fincapé na necesidade de preparar á cidadanía, xoves e adultos, para vivir e traballar na sociedade da información. Este mandato é reiterado no programa de traballo “Educación e Formación para o 2010”, aprobado en Barcelona no 2002 e chega a elaborarse unha ferramenta de referencia a nivel europeo, “As competencias clave para a aprendizaxe permanente- un marco de referencia europeo”, co obxectivo de impulsar iniciativas nacionais e europeas cara uns obxectivos comunmente acordados. Neste marco establécense como competencias clave as seguintes: comunicación na lingua materna; en linguas estranxeiras; competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía; competencia dixital; aprender a aprender; competencias interpersoais, interculturais e sociais e competencia cívica; espírito de empresa e expresión cultural.

Pola súa parte, Montero (2002), suscita a cuestión de si a pouco atendida pero relevante formación inicial constitúe a porta de entrada ao desenvolvemento profesional e argumenta, citando a Delors (1996) e recomendacións da UNESCO, sobre a necesidade de preparar aos futuros profesores/as para unha profesión cambiante e de enfocar a preparación para a profesión da ensinanza como un proceso de aprendizaxe permanente.

A punto de rematar esta primeira década do século XXI, a irrupción dunha crise económica de características inusitadas, está poñendo a proba a capacidade de aprender e de dar respostas innovadoras, de maneira que supón para a educación e a formación do profesorado en particular, un reto difícil e

atractivo, á vez. Persiste a confianza en que unha docencia de calidade é primordial para mellorar o rendemento académico e conseguir os obxectivos de Lisboa, como amosa o estudo sobre a autonomía e responsabilidade do profesorado da rede Eurydice (2009), onde o comisario Ján Figel', alude no prólogo á comunicación enviada ao Consello e ao Parlamento europeos, neste senso; así mesmo, o informe TALIS (2009:33), destaca que a mellora dos procesos educativos, pasa pola intensificación e mellora da formación do profesorado; non en tanto, a previsible diminución dos orzamentos debida á situación económica non proporciona motivos para o optimismo.

Certamente, a preparación do profesorado, tanto inicial como permanente, para o exercicio da docencia na sociedade actual, é un tema extremadamente complexo, esvaradío, diverso, no que son moitos os factores que inflúen (contido, procedementos, avaliación, habilidades, políticas, prácticas, enfoques de investigación, cambios sociais, etc. etc., sen esquecer as cuestións éticas, morais); sendo así, debemos considerar que se entende por formación e por desenvolvemento profesional do profesorado, os diversos enfoques e modelos, estratexias, e descender aos procesos de desenvolvemento profesional, á súa planificación, desenvolvemento e avaliación —que abordaremos no estudo empírico—, os cales conforman o ámbito do noso campo de traballo, as tarefas do labor a desenvolver no asesoramento á formación permanente do profesorado.

## **2. A escola na sociedade da aprendizaxe permanente**

Hai xa tempo que informes internacionais sobre a educación veñen poñendo a énfase nas características da complexa sociedade actual — case tópicos xa pola reiterada alusión que a elas se fai—, e sobre os desafíos que a educación debe enfrontar en virtude das mesmas. Así, o informe “Year 2000 Framework for Learning” da Sullivan Commision, referido ao contexto canadense pero que consideramos universalizable, concluía que todos/as os/as estudantes terían que desenvolver un pensamento crítico e creativo para

resolver problemas e tomar decisións, ser boas comunicadoras/es, capaces de traballar cooperativamente e estar aprendendo durante toda a vida (Ministry of Education, 1991:2).

O informe ou relatorio feito para a UNESCO pola Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI (Delors, 1996), sinalaba as principais tensións que estarían presentes no século que estaba a punto de iniciarse e a necesidade de afrontalas pondo a idea de educación para toda a vida no “corazón da sociedade”, sen desvalorizar ou minimizar, por elo, o papel da escola e do profesorado:

*Nada pode substituír o sistema formal de educación no que cada quen se inicia nas materias de coñecemento nas súas diversas formas. Nada pode substituír a relación de autoridade, pero tamén de diálogo, entre o mestre e o alumno...(Delors, 1996:21).*

A educación inicial e a continua deben compartir unha función, ir provendo a cada quen coa capacidade de actuar autonomamente nos diferentes roles sociais que debe desempeñar e continuar aprendendo. Nesta liña, O enfoque *lifelong learning* vai máis alá da dicotomía entre educación inicial e continua, cada persoa vai desenvolvendo unha traxectoria de aprendizaxe menos formalmente estruturada, con diferentes formas de aprender, nas diferentes fases da súa vida. A perspectiva das institucións educativas sobre o rol da persoa aprendiz e da educadora varían substancialmente ao igual que o destas mesmas. A primeira, á vez que é suxeito ten un papel activo, a segunda é máis facilitadora do itinerario de apropiación do coñecemento.

Aspin et al. (2001), ven que a aprendizaxe é unha obriga:

*...estamos vivindo nunha nova era na que as demandas son tan complexas, tan multivariadas e tan cambiantes que a única maneira na que seremos capaces de sobrevivir é mediante o compromiso con un proceso de aprendizaxe individual, colectivo e global ao longo da nosa vida... (Aspin et al., 2001:xix).*

Falar da aprendizaxe ao longo da vida como unha estratexia básica para vivir na sociedade actual, supón a consciencia das súas características, da influencia que ten ou pode ter na educación, na escola como institución, no profesorado como profesional da educación e na súa formación como tal, así como nos referentes para construír a escola e a educación que queremos.

Neste contexto prodúcese o cuestionamento da escolarización, da profesionalización docente e, en consecuencia, da formación do profesorado. Ata o de agora a escola ensinaba, nun contexto de relativa estabilidade, aquilo que se consideraba necesario aprender para un futuro previsible no que se tería un traballo para toda a vida. No mundo actual, o mundo postmoderno, rápido, complexo, incerto, concentrado (Hargreaves, 1996), e no futuro que se entrevé, o cambio e a inestabilidade serán a cotidianeidade, (dise que aínda non se ten producido o cincuenta por cento do coñecemento que o alumnado de educación primaria vai a necesitar para interpretar o mundo dentro de dez anos).

Nesta liña, xa en marzo do ano 2000 o Consello de Ministros da Unión Europea, sinalou a aprendizaxe ao longo da vida coma un dos obxectivos estratéxicos á perseguir polos estados membros. Para conseguir estes obxectivos a Comisión Europea emprendeu un amplo número de proxectos de investigación, cooperación e diseminación da información; de maneira que no enfoque *Lifelong learning*, a persoa que aprende, é o actor/triz central no contexto local no que se atope, nas rexións, que conforman os estados europeos. A necesaria cooperación desenvólvese, entre outros medios, a través de redes de traballo para promover este enfoque. O instrumento para desenvolver a investigación na área da educación é a FREREF (Foundation of European Regions for Research in Education and Training), fundada en 1991 a iniciativa do profesor Landsheere.

A educación e a formación aseguran a realización persoal, cohesión social e competitividade económica. As persoas que se dedican á política, á investigación científica ou da produción están de acordo en que a educación e a formación permanentes, son a cuestión prioritaria que deben situarse no centro

da organización social e do debate sobre ela. De acordo con Alfieri(1995), que se anticipa en certa medida ou coincide, coa posición reflectida no *White Paper* da *Comisión Europea sobre a Educación e a Formación* (1996), esta cuestión pode orientarse arredor de dúas das necesidades máis imperiosas da humanidade que permanecen de actualidade:

a) Necesidade de comprender a realidade adaptándose a ela de forma criadora e crítica para o que é precisa unha alta formación xeral, isto é un elevado grao de organización e reflexión sobre coñecemento, que facilite aos individuos ser conscientes do proceso de desenvolvemento do mesmo.

b) Necesidade de enfrontar a diversidade cultural e de todo tipo presente na sociedade, cunha actitude solidaria que lle permita comprendela e apreciála como fonte de enriquecemento á vez que evite a marxinación e exclusión de quen non poida atinxir o nivel intelectual requirido, da parte máis desfavorecida.

Aprender continuamente e con recursos variados, segue a constituír unha necesidade sobre a que non hai dúbidas. Longworth (2011), nuns documentos de traballo (*Learning cities, A collection of papers for the Xploit Girona sessions, may 2011*), parte do concepto de “Comunidade de aprendizaxe” do proxecto TELS (Towards a European Learning Society), que considera a mobilización dos recursos en orden ao desenvolvemento das capacidades humanas de maneira que se fortaleza o crecemento persoal, se manteña a cohesión social e se críe prosperidade; para explorar unha situación na que, aproveitando as posibilidades das tecnoloxías da información e da comunicación como recursos instrumentais, as cidades e rexións de todo o mundo estivesen interconectadas, fosen cidades *que aprenden*, formando *comunidades de aprendizaxe* na procura,

*...not only ... help each other to enrich their human potential, but also how they can contribute to the development of greater understanding between creeds, cultures, races and nations* (Longworth, 2011:1).

Esta realidade está presente nas escolas, e tal e como sinalamos no capítulo I, ao tratar sobre a intensificación do traballo docente, espérase moito delas e das/os docentes. Á escola atribúeselle a responsabilidade da educación básica e para a cidadanía e sublíñase a relación causal entre educación, formación e emprego cando se fala da necesidade de aprendizaxe constante; non en tanto, semella que as accións dos gobernos non van na dirección de proporcionar os medios necesarios, por iso se lles ten acusado de pretender a construción dunha sociedade do coñecemento nova, con recursos intelectuais que poden compararse coa palla (Coffield, 1996:1).

A escola debería facilitar un acceso crítico e afectivo, ao saber, dun alumnado que, no mundo actual, resulta vulnerable á variedade de valores, influencia dos medios de comunicación, múltiples circunstancias persoais, familiares. A necesidade de preparalo para as oportunidades, responsabilidades e experiencias da vida adulta, a ligazón entre educación, emprego e nivel de vida, teñen dirixido algúns discursos a falar dunha escola que debe ter en conta o carácter cambiante da sociedade e moito máis achegada ás necesidades sinalada polas empresas

As transformacións que nos finais do século pasado se ían producindo non pasan desapercibidas para a OCDE (2001:79), que debuxou seis escenarios posibles en relación cos procesos de reconversión da escola e de escolarización:

- Mantemento do statu quo, da situación actual, que suporía: manter o sistema burocrático ou deixar que o mercado a absorba tal e como se postula desde o neoliberalismo.
- Reestruturar as escolas: como centros sociais ou como organizacións que aprenden.
- Desescolarización e substitución por redes de aprendizaxe e sociedade en rede, ou dispersión do profesorado en múltiples escenarios ou desaparición do profesorado como tal, da profesión.



Estes escenarios estiveran presentes na conferencia internacional de Rotterdam a finais do ano 2000, concluíndose que o máis desexable sería que se producira unha reestruturación.

Nun estudo posterior dentro da serie *Schooling for Tomorrow*, estes escenarios son considerados por Saussois (2006), quen os reducirá a catro posibilidades: conservación, sobrevivencia, transformación ou mercado, en función da análise dos anteditos aos que considera como tipos ideais e tendo en conta certas características do norte (social), sur (individual), este (aberto) e oeste (pechado), nunha perspectiva internacional e non en tanto recoñeza que pese a estudos como os de PISA, as comparacións internacionais ofrecen relevantes dificultades metodolóxicas.

Sendo así, debemos ver que orientación seguir. A preocupación está presente nas análises de diferentes autores. Así, para Guarro (2005), na nosa sociedade pode recoñecerse a influencia de tres grandes condicionantes: a globalización e os seus efectos sobre a identidade cultural das sociedades, as tecnoloxías da información e da comunicación, que agrandan esta influencia, e o neoliberalismo tentando imporse como pensamento único.

O impacto das diferentes influencias interaccionando da lugar a unha serie de cambios aos que temos que enfrontarnos con unha estratexia tamén global: unha educación democrática que forme cidadáns democráticos para unha sociedade democrática.

Unha escola capaz de responder a este reto ha de ser tamén unha escola democrática; construíla supón un proceso de cambio e mellora das escolas actuais, dos sistemas educativos actuais, da educación que nelas se imparte e da formación do profesorado que contribúa a facelo posible.

Unha escola democrática que entendemos con Guarro (2005), como fundamentalmente xusta, que,

*...mediante procesos democráticos, se compromete, aproveitando ata o límite as súas posibilidades organizativas e curriculares, a evitar que as*

*diferenzas do seu alumnado se convertan en dificultades para acceder á cultura democrática que debe ofrecer o currículo común, unha cultura orientada a facilitar a integración social e a participación activa na sociedade, e concibida como unha das principais barreiras á exclusión social (Guarro, 2005:80-81).*

Para o autor é a única que pode dar resposta aos retos da sociedade actual, e debe construírse con base en tres finalidades:

- Criar cidadáns e cidadás con capacidade de participar activamente na sociedade e convivir con calquera persoa.
- Facer posible que o seu alumnado viva as experiencias democráticas máis verdadeiras.
- Favorecer que todos se integren, que todos teñan as mesmas oportunidades de desenvolverse (equidade) e evitar a exclusión escolar.

Pola súa parte, Day (2005:243), apoiándose nas autorías que citamos, sinala que para que medre o gusto por aprender durante toda a vida, cada escola debe ser unha comunidade de aprendizaxe que, calquera que sexan a idade, currículo e capacidade, promova tres finalidades fundamentais:

Axudar a que tódalas persoas teñan éxito. O que significa que o profesorado debe poder crear as condicións que favorezan a autoestima, o aumento da motivación e o reto dun compromiso constante. A escola teñen que ser capaces de responder ás necesidades do alumnado e facilitarlles a obtención do éxito constante.

Crear unha base de coñecementos ampla. A escola debe proporcionar os recursos que permitan ao alumnado comprender o significado das cousas, entender e crear (*European Commission White Paper*, 1996), para a adaptarse á situación económica e laboral. Estase a confirmar a existencia de múltiples intelixencias (Beare e Slaughter, 1993; Dalin e Rust, 1996; Gardner, 1983), o que significa que a escola non só debe ocuparse do académico. A intelixencia cognitiva e a emocional son complementarias e interactivas. A intelixencia emocional resulta fundamental nun mundo cheo de inseguridade: “...practicamente a intelixencia académica non ofrece preparación algunha

*para a confusión—ou as oportunidades—que traian as vicisitudes da vida”* (Goleman, 1995:35-36). Coñecer as propias emocións, a capacidade de autodirección e automotivación e de manexar as relacións, son compañía esencial do saber e previsiblemente, cualidades moi útiles para vivir no século XXI.

Formar parte da sociedade, en lugar de apartarse dela. Cada vez máis se reconece a relación entre as escolas —cultura, finalidades, proceso— e os contextos no que o alumnado se desenvolve, sendo aquelas o nexo de unión entre o pasado e o futuro, conservando a cultura e renovándoa, ao mesmo tempo, (Beare e Slaughter, 1993:15), nun mundo cada vez máis incerto.

A posición e a función social da escola, pois, deben variar, como xa entenderon outros estudos (Beare e Slaughter, 1993; Dalin e Rust, 1996). As escolas teñen que *estar en*, en lugar de *ser de*, o que chamamos sociedade cognitiva, na cal resulta necesario aprender a aprender e na que,

*...subjects may matter less than the student's capacity to continue learning and their motivation to do so... For this, we need a discipline of learning... lifelong learning also requires that learning be alluring, indeed, that it become a high satisfaction in itself* (Drucker, 1993:201).

A necesidade de aprender plantea ao profesorado e ás escolas a necesidade de establecer acordos de aprendizaxe formais ou informais, con toda a comunidade educativa incluídas ás empresas, a medida que se vaian convertendo en parte integrante dos sistemas abertos de aprendizaxe. Hai unha ampliación das funcións da escola, incorporando ao currículo explícito campos que antes formaban parte do oculto: a formación persoal e social, ocio e tempo libre, estratexias e técnicas cognitivas (aprender á aprender), ou que non formaban parte de aquel: as tecnoloxías da información e da comunicación, a educación para o consumo, sexual, para a saúde, medio ambiente, multiculturalidade, etc.

Os límites do papel da escola e do profesorado non son claros; no século XXI os/as mestres/as terán que desempeñar unha grande variedade de

roles e de enfoques de ensinanza de acordo coas necesidades, e deberán ir aprendendo, polo que as oportunidades de desenvolvemento profesional han de proporcionar unha serie de experiencias de aprendizaxe que estimulen ao profesorado a reflexionar sobre o seu pensamento e sobre a súa práctica e a investigalos mediante a interacción entre a súa experiencia e a de outras persoas, de maneira que sexan capaces de aceptar o reto das novas funcións da ensinanza e velas como estímulos e non como cargas.

Para Sarmento (1996), o modelo de profesional docente derivaría dunha concepción constructivista e cultural da profesionalidade definida como:

*O conxunto, maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispón o profesor e o conxunto do grupo profesional dos profesores, no desempeño das súas actividades, nun momento histórico dado, (Sarmento, 1996:15).*

Tamén Cochran-Smith (2000), entre outras autoras/es (Giroux, 1984, 1985a; Montero, 2001; Padilla e Lindholm, 1995); defende unha concepción constructivista do coñecemento e da profesionalidade do profesor/a,

*Applied to a theory of teacher education for social change, the constructivist view suggest that knowledge is fluid, shared, changing, situational, and open to critique...This view of knowledge has enormous implications for the ways teacher education programs are designed and implemented (Cochran-Smith, 2000:925).*

Nesta perspectiva, conclúe a autora que, si ben son necesarios uns principios ou liñas guía, a formación do profesorado, inicial ou continua, adquire modos particulares de realizarse de acordo coas características dos contextos históricos e sociais nos que se desenvolva e das tradicións, obxectivos e valores das institucións, incluso aínda que persigan obxectivos de cambio e xustiza social; non en tanto, partindo da premisa de que a formación do profesorado é tanto unha actividade teórica como práctica que debe estar guiada por unha estrutura teórica, sinala catro cuestións fundamentais en tal estrutura: ¿que coñecemento e interpretacións guían o traballo do profesorado que ensina para o cambio social?; ¿que valores e preocupacións políticas

inspiran o seu traballo?; ¿que prácticas e estratexias deben desenvolver, usar e cambiar nas súas escolas e aulas? e, a pregunta que focaliza a actividade de formación do profesorado á cal debería responder: ¿que experiencias de formación (teacher education) do profesorado lles axudan a desenvolverse, reflexionar, e actuar sobre todo isto ao longo do tempo? (Cochran-Smith, 2000:942).

O coñecemento profesional é de tipo práctico, construído fundamentalmente, no exercicio da práctica que interroga, interpreta, desafia e desenvolve á teoría. Consciencia e reflexión permiten ao profesorado someter á unha análise crítica a súa práctica, as teorías que a conforman e os contextos sociais nos que se desenvolven as mesmas.

Nunha escola plural, multicultural e dinámica como a actual, o profesorado debería ser capaz de diagnosticar situacións problemáticas, reflexionar sobre elas, investigalas, construír unha teoría adecuada, as teorías prácticas, que orienten a toma de decisións. Sarmiento (1996:31), considera que este profesor/a reflexivo e investigador, debería posuír as seguintes competencias; líder de aprendizaxe e, ao mesmo tempo, aprendiz durante toda a vida; promotor/a de equipos de aprendizaxe; flexible e capaz de adaptarse a situacións novas; innovador/a, emprendedor/a e cun enfoque do cambio como algo positivo; aberto/a ás necesidades do alumnado, dos compañeiros/as e da comunidade; colaborador/a e creador/a, conxuntamente coas compañeiras/os e alumnado; promotor dun saber máis holístico, pluri, inter e transdisciplinar.

Enfrontar os retos da aprendizaxe no século XXI, require das mestras/es unha capacidade que estará condicionada tanto polo contorno de traballo como pola súa visión do mundo. Segundo Caine e Caine (1997:221), deben ter catro cualidades básicas: senso de eficacia persoal baseado na autenticidade; capacidade de entaboar relacións que faciliten a autoorganización; capacidade de ver as conexións entre as materias, a disciplina e a vida, e capacidade de reflexionar sobre si mesmo para crecer e adaptarse.

Certamente, para asumir este novo rol o profesorado necesita tempo, disposición e apoio; non en tanto, a pesares da abundante retórica sobre a importancia da aprendizaxe continua,

*non parece que se teña establecida a necesaria conexión entre a calidade das motivacións, compromisos e visión da aprendizaxe dos mestres con respecto aos seus alumnos, e a súa planificación, participación e supervisión do seu propio aprendizaxe durante a súa carreira profesional...A medida que os cambios sociais e económicos teñen plantexado novas demandas ás escolas e creado novas expectativas, non ten pasado un ano sen que se teñan suxerido, negociado ou imposto algunha reforma co pretexto de elevar os niveis, incrementar a participación do “usuario” ou os dereitos dos alumnos (Day, 2005:250) (énfase no orixinal).*

Non deixar de ser un paradoxo que fronte a idea omnipresente dunha escola e dun profesorado autónomos, conscientes e responsables das propias necesidades, así como da valoración de modos de traballo participativos e colaborativos, se estean a por límites sinalando como deben ser os resultados que permiten competir internacionalmente no ámbito económico e mentres os parámetros de avaliación son cada vez máis rigorosos e limitados, (Little e McLaughlin, 1993).

Nesta sociedade da globalización pretendese que a escola pase da esfera pública á privada como un ben de consumo presente no mercado. De acordo con Hargreaves e Fink (2006) e particularmente nos países anglófonos aínda que estean a facerse presentes no noso país, os “globalistas” consideran que esta privatización e a redución de impostos para os máis ricos conducirán á mellora da produtividade económica, polo que as políticas adoitan a linguaxe do inevitable e dun racionalismo económico que pretenden mellorar os resultados da escola, en base ao establecemento de estándares que serán medidos con probas tamén estandarizadas. Establécense obxectivos unilateralmente, sen consultar aos principais implicados, adáptanse os currículos e os métodos de ensinanza, para acadalos nun curto prazo; os cidadáns pasan a ser clientes, as alumnas/os números no conxunto das

puntuacións obtidas de maneira que a competencia entre as escolas imponse sobre a cooperación.

Ante a necesidade dunha aprendizaxe e dun desenvolvemento profesional permanentes, atopámonos, de acordo con García Alonso (1998:166), con un sistema de formación do profesorado e da súa organización que amosa un desfase entre a teoría e a práctica, que diversos estudos teñen posto de relevo e nos que se observa a ruptura entre o mundo da formación formal e o da formación informal e socialización no contexto de traballo, máis alá das declaracións de intencións contidas nos principios nos que se basean os programas de formación.

O mencionado desfase é, para a autora, indicador de problemas conceptuais e estruturais que constitúen obstáculos para o desenvolvemento profesional.

Temos pois:

♦ Obstáculos epistemolóxicos, procedentes de concepcións ligadas ao positivismo (concepción aplicativa, instrumental non ética das relacións teoría-práctica). Así: preponderancia dun modelo transmisivo que conduce a formarse por razóns extrínsecas ao desenvolvemento profesional; concepcións abstracta da teoría e da práctica sen considerar o seu carácter político,

*Diferentes concepcións de formación do profesorado son inevitablemente, e en calquera circunstancia de natureza 'moral' nos seus principios, 'política' nas súas funcións e 'social' nas súas orixes (Sander, 1996:23; cit. por García Alonso, 1998:167).*

Como consecuencia disto tense centrado a formación nos medios e estratexias de ensinanza, á marxe dos fins e valores nos que se fundamentan, separando a discusión das cuestións éticas (filosofía e socioloxía da educación), das técnicas (didáctica e metodoloxías); a descontextualización da formación das condicións sociais e culturais que influencian o traballo do profesorado nas escolas; a prevalencia do individualismo ou a falta de atención á diversidade do profesorado.

♦ Obstáculos estruturais, tales como a falta de selección das persoas candidatas a ser profesor/a; a existencia de xerarquización tanto na formación inicial do profesorado dos diferentes niveis (educación primaria-secundaria), como nas institucións de formación desvalorizando a práctica, paradoxicamente coa concepción teórica que concede relevancia á mesma. A estrutura celular das institucións de formación inicial en departamentos e grupos disciplinares, a separación entre as institucións de formación e as escolas aínda no caso da formación continua; a falta de continuidade entre as diferentes etapas da formación, a pesares de estarse a completar un ano titorado (no noso contexto establecido pola Lei Orgánica da Educación, 2006: artigo 101, cap. III), de inicio da vida profesional; a falta de formación específica das persoas formadoras de profesoras/es—ámbito no que nós incluimos ás persoas asesoras—; a desmotivación, desencanto ou resistencia á formación, de diversa etioloxía: pasividade e conformismo xerados polo contexto escolar no que prevalece a imposición de programas, normas, métodos, etc., o mesmo que na forma de organizar a formación do profesorado; o carácter funcional e de carreira plana, da profesión da docencia, que non estimula o desenvolvemento profesional.

Tamén Kennedy (1999:104; cit. por Zeichner e Conklin, 2005:698), sinala problemáticas que se poden observar nos estudos sobre os programas de formación inicial do profesorado que non poden considerarse de maneira illada nin allea a formación permanente: confusión entre o cualitativo e o cuantitativo, valoración excesiva ou infravaloración da contribución da educación inicial por descoñecemento da bagaxe previa que o alumnado aprendiz de profesor trae, a non consideración das características do contexto no que os profesores ensinan carrega a confusión entre os efectos do contexto actual e a preparación previa do profesorado, ou o estudo dun número moi restrinxido de profesorado que non permite xeralizar os resultados obtidos.

Culminando a primeira década do século XXI, ás características sociais das que vimos falando súmase a unha crise económica de proporcións



descoñecidas que parece requirir un novo modelo económico, e tamén social e político.

As miradas están a volverse cara a escola e cara a investigación e a innovación, a capacidade de aprender continuamente, de resolver problemas creativamente, como se dicía ao principio, son máis necesarias que nunca; confiemos en que a escola e o profesorado atopen os apoios e formación necesarios para indagar e enfrontar os roles adecuados neste contexto e poder desenvolver a educación que os novos tempos demanden.

### 3. A formación do profesorado

Amosada a situación da escola, o profesorado e a súa formación, nos comezos deste século, continuaremos reflexionando sobre o aspecto central deste capítulo: a formación e desenvolvemento profesional do profesorado, comezando polo concepto de formación, na tarefa de atopar unha maior comprensión da situación e posibles liñas de acción.

O dicionario define *formación*: (do lat. *formatio*, *-tionis*) “acción e efecto de formar ou formarse”; e *formar*: (do lat. *formare*) “dar forma a unha cousa; adquirir unha persoa desenvolvemento ou aptitude no físico ou no moral”.

Poderíamos dicir, con unha perspectiva de autonomía, que formarse é ir dándonos forma, adquirindo desenvolvemento en tódalas facetas do ser humano, de forma progresiva —ao longo de toda a vida—; con todo, o concepto de formación é susceptible de múltiples enfoques, tal e como estudou Marcelo (1999), para quen isto se reflicte nas definicións que os diferentes autores ou autoras teñen dado del e que en moitos casos se asocia co desenvolvemento persoal. Entre as que o autor recolle, nesta dirección, están,

*O proceso de desenvolvemento que sigue o suxeito humano ata alcanzar un estado de 'plenitude' persoal (Zabalza, 1990: 201).*

*A formación desde a Didáctica, fai referencia ao proceso que segue o individuo na procura da súa identidade plena de acordo a uns principios ou realidade socio-cultural (González Soto, 1989:83).*

*Formarse non pode ser máis que un traballo sobre si mesmo, libremente imaxinado, desexado e perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen ou que un mesmo se procura (Ferry, 1991: 43).*

Este compoñente persoal ten que ver con un discurso axiolóxico, (finalidades, metas, valores) fronte ao técnico ou instrumental somentes (Zabalza, 1990) , en tanto que,

*engloba problemas relativos aos fins e/ou modelo a conseguir, contidos/experiencias a asumir, as interaccións suxeito-medio (social, cultural e axiolóxico), os influxos e o plan de “apoio” no proceso. Garda relación co ideolóxico-cultural, como espazo que define o senso xeral desa formación como proceso (González Soto, 1989:83).*

A conceptualización do termo formación require mencionar a polisemia da terminoloxía relacionada con el, polisemia que caracteriza á linguaxe das Ciencias da Educación, en xeral. Este termo resulta equívoco por cuanto se emprega con profusión dando a impresión de que hai acordo sobre o seu significado pero non sucede así, o que crea confusión.

En opinión de Marcelo (1999:23), a formación é un fenómeno que se presenta como complexo e diverso; con non moitas conceptualizacións, e con pouco consenso respecto das dimensións e teorías relevantes que faciliten a súa análise. Non é unha realidade conceptual que se identifique con educación, ensinanza, adestramento; ademais, incorpora unha dimensión de desenvolvemento humano global que cómpre atender fronte a concepcións eminentemente técnicas; por outra parte, o concepto de formación relaciónase coa capacidade de formación e coa vontade de formación; isto é, a persoa é a responsable última da súa activación e do desenvolvemento de procesos formativos, —característica que constitúe, na nosa experiencia e opinión, unha das principais dificultades no labor de asesoramento á formación continua e desenvolvemento profesional do profesorado—, A mencionada

responsabilidade non implica que os contextos de aprendizaxe non poidan (e deban) ser variados, de modo que ao lado dunha formación autónoma, as interaccións, principalmente cos compañeiros e compañeiras, favorezan a busca de metas de perfeccionamento persoal e profesional.

Falar de formación supón interrogarse sobre o seu contido. A necesidade de ir tamén aos principios que

*Estruturan a vida e a práctica da aula...os programas de educación do profesorado a miúdo perden de vista a necesidade de educar aos estudantes para que examinen a natureza dos problemas escolares* (Giroux, 1990: 173-174).

Implica, tamén, considerar as persoas que son formadas ou que forman: é a interexperiencia do entorno humano o que constitúe o chan, o centro de gravidade da formación, calquera que sexa a súa forma (Honoré, 1980:26), pois a interacción promove contextos de aprendizaxe que facilitan o desenvolvemento complexo tanto de formadores como de formados; a temporalización: formación inicial, formación continua ou permanente, formación ao longo de toda a vida; as teorías, modelos, actividades e procedementos de formación e os diferentes contextos de ubicación: institucional, non institucional; os aspectos relacionais (con quen): autoformación, formación individual, de grupo, colexial, etc., e, por suposto, a finalidade: pode entenderse a formación como unha función social de transmisión de saberes: conceptuais, procedementais, de valores, actitudinais, que se realiza en beneficio do sistema socioeconómico ou da cultura dominante. Outra posibilidade é vela coma un proceso de desenvolvemento e de estruturación da persoa que se leva a cabo tanto por efecto da maduración interna cuanto polas posibilidades da aprendizaxe. A formación pode, tamén, equipararse á institución, referíndose á estrutura organizativa que diseña e desenvolve as actividades de formación (rede ou redes de formación).

Así mesmo, un dos problemas que atinxe á formación do profesorado ten que ver coa consideración da mesma como campo científico, aspecto sobre

o que queremos sinalar algunhas da reflexións realizadas, no só polo seu interese intrínseco para o que ten outras canles como os propios traballos publicados, senón tamén porque cremos que nos axuda como apoio dunha actividade, o labor de asesoramento á formación do profesorado, que só parece ser importante e se esforza por ser rigoroso na perspectiva de quen o realiza ou investiga, de maneira que nin a administración nin o mesmo profesorado, por diversas causas, parecen velo máis que como un mero instrumento.

Montero (2001), a quen seguimos particularmente, pregúntase sobre a maneira de razoar a conversión dun campo que se representa ordinariamente como ámbito de preparación para o desempeño dunha práctica profesional, nun campo de coñecemento e investigación, obxecto de ensinanza e especialización, con potencialidade para mellorar a práctica profesional. Sinala que, ao longo do tempo, ten habido coincidencia na consideración do papel do profesorado e da súa formación como claves para o sistema educativo, sen que isto signifique que basta reformar aquela para que este mellore; pero ademais, para autora, hai moitas outras cuestións implicadas,

*A formación do profesorado é unha “criatura” da ensinanza, das súas oportunidades de carreira, da súa estrutura de recompensas, das súas tradicións de reclutamento, das súas condicións de traballo, das relacións de autoridade nas escola (Montero, 2001:20).*

Seguindo pois a lóxica do argumento, haberían de producirse cambios na ensinanza, nas condicións nas que se realiza, para que os esforzos pola mellora da formación do profesorado sexan exitosos.

Cando se fala de formación do profesorado, alúdese tanto á formación inicial como, principalmente, á extensión ao longo de toda a vida profesional entendida como proceso de aprendizaxe permanente. A importancia da formación permanente e da profesionalización do profesorado, ponse de manifesto pola atención que concita por parte de diversos organismos internacionais (Montero, 2001:31), como a OCDE, Consello de Europa, UNESCO, o denominado *Green Paper* (Buchberger et al., 2000), sobre a

formación permanente en Europa. De igual modo, a insatisfacción polo desenvolvemento do campo, pode observarse na crítica presente en traballos como o do Holmes Group, a Fundación Carnegie, ou, no contexto europeo no mencionado *Green Paper* realizado pola TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe).

A cada vez mais complexa labor do profesorado pon sobre o tapete a importancia da súa formación e desenvolvemento profesional, facilitando a consideración da formación do profesorado como ámbito de coñecemento e de investigación, ao lado de outros múltiples apoios internacionais e nacionais, con publicacións especializadas, *Enciclopedias* (Hussen e Postlethwaite, 1985); *Handbooks* (Sikula et al., 1996); informes dos Paneis da AERA (*American Education Research Association*), como o realizado en 2005 sobre a investigación e a formación inicial do profesorado (*AERA Panel on research and teacher education*), no que se da conta dalgunhas debilidades atribuíbles a ausencia de criterios comúns para a investigación, definición pouco clara e mesmo diferente, dalgúns conceptos, campos apenas abordados, etc.), ou, no contexto español, traballos de autores/as como De Vicente, 1993; Ferreres e Imbernón, 1999; Marcelo, 1999; Montero, 1987a, 1998, 1999a, 2001; Asociacións como a *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE); centros (*Centre for Education and Development in Teacher Education* da Universidade de Leicester); etc.

A aceptación da cientificidade dun campo, de acordo con Kuhn, aséntase na existencia dunha comunidade de especialistas que dispoñen de órganos específicos con capacidade para comunicar os seus saberes, estudos, reflexións. A formación do profesorado posúe estes mecanismos tal e como se deduce do dito anteriormente e da constatación da existencia de Revistas específicas do campo: *Teachers College Record*; *Journal of Teacher Education*; *Action in Teacher Education*, no contexto americano, *European Journal of Teacher Education*; *Teaching and Teacher Education*, no europeo, e

particularmente en España a *Revista Interuniversitaria de Formación do Profesorado* ou *Profesorado*.

Para Montero (2001), pois, a formación do profesorado é un campo da práctica, progresivamente emerxente como campo de coñecemento en función duns indicadores e homologable como científico, en función dos métodos de investigación empregados; que ten ido camiñando cara a sistematización, como acreditan un bo número de traballos en diferentes contextos.

A ubicación da formación do profesorado no marco conceptual que proporciona o paraugas da Didáctica é rotunda por parte da autora ao igual que a consideración da formación e do desenvolvemento profesional do profesorado como un campo de coñecemento científico con autonomía, como xa o fixera con anterioridade Marcelo,

*Unha idea que mantemos ao longo deste libro é a necesidade de estudar e comprender a Formación do profesorado en íntima relación epistemolóxica con catro ámbitos da teoría e da investigación didáctica: sobre a escola, sobre o currículo e a innovación, sobre a ensinanza e sobre os profesores...Nestes momentos, a Formación do Profesorado, ou máis concretamente, o Desenvolvemento Profesional dos Profesores preséntanos como o único elemento capaz de integrar na práctica, eses campos de coñecemento que durante moito tempo teñen vido ignorándose mutuamente (Marcelo,1999:156).*

Respecto da denominación deste campo hai diversas consideracións. Formación do profesorado, formación e desenvolvemento profesional, desenvolvemento profesional docente, calquera delas suficientemente argumentada e argumentable. Para Imbernón (1999), a formación é un compoñente do desenvolvemento profesional; pola súa parte, Montero (2001), considera que a expresión desenvolvemento profesional subliña o xiro cara o profesorado en exercicio producido na metade do século XX na década dos oitenta, particularmente. Para nós, na perspectiva da práctica do asesoramento, a denominación de formación e desenvolvemento profesional, resulta “necesaria”, tanto como modo de afastar a pantasma, propia dalgúns momentos e dalgunhas concepcións da formación permanente ofertada e desenvolvida en

contextos institucionais, de considerar que calquera actividade de formación leva á mellora da actuación profesional e a que esta se traduza no labor de aula, como para dar senso ao labor de asesoramento á formación do profesorado, entendido como axuda colaborativa para un desenvolvemento profesional que incida realmente na aula, labor ao que este estudo pretende achegarse para un mellor coñecemento do mesmo e contribución á súa mellora.

Con todo, como sinala Marcelo (1999), o concepto de formación do profesorado como disciplina non é unívoco, de maneira que podemos diferenciar etapas ou niveis, que de acordo con Feiman-Nemser (1983; cit. por Marcelo, 1999:27 e por Feiman-Nemser, 2001:1027) serían: fase de pre-entrenamento que comprende as propias vivencias como alumnos/as, fase de formación inicial nunha institución específica; fase de iniciación que comprende os primeiros anos de exercicio profesional nos que a aprendizaxe se realiza na práctica con estratexias de supervivencia, polo xeral, e fase de formación permanente que comprende as actividades planificadas polo profesorado ou polas institucións para o desenvolvemento profesional e o perfeccionamento da ensinanza.

Marcelo (1999), define a formación do profesorado como:

*O campo de coñecementos, investigación e de propostas teóricas e prácticas, que dentro da Didáctica e Organización Escolar, estuda os procesos mediante os cales os profesores—en formación ou en exercicio—implicanse individualmente ou en equipo, en experiencias de aprendizaxe a través das cales adquiren ou melloran os seus coñecementos, destrezas e disposicións, e que lles permite intervir profesionalmente no desenvolvemento da súa ensinanza, do currículo e da escola, co obxectivo de mellorar a calidade da educación que reciben os alumnos (Marcelo, 1999:28).*

Destaca o autor nesta definición a característica de proceso, co carácter evolutivo que implica o termo, sistemático e organizado. Tamén a inclusión do profesorado tanto aquel que está preparándose como o que está en exercicio, respecto do cal só cambiará o enfoque, contido ou metodoloxía da formación.

De igual modo, a formación atende a dimensión individual pero tamén á grupal, que posuirá maior potencialidade para o cambio.

A finalidade da formación ha de ser a adquisición ou mellora da competencia profesional, a través dun currículo formativo que terá como elementos básicos os coñecementos (saber), as destrezas (saber facer) e disposicións e actitudes (saber ser). A formación non se esgota na preparación para o traballo de aula, aínda que sexa o principal, senón que tamén debe capacitar para o traballo colaborativo, (no que se incide tanto na actualidade e que está presente na nosa nova Lei Orgánica de Educación, 2006). Pero é a calidade da educación que recibe o alumnado o criterio definitivo para avaliar a calidade da formación que o profesorado realiza ou o que é o mesmo, a repercusión na aula das actividades desenvolvidas, dado que a formación que recibe o profesorado non acaba nel mesmo (Joyce e Showers, 1988).

A mellora da competencia profesional e da calidade da educación está estreitamente relacionada coa cuestión da racionalidade técnica ou práctica subxacente na práctica da formación do profesorado, (como o está a construción do coñecemento profesional segundo vimos no capítulo II), tal e como se plantexa Montero (2001), quen ao tratar de dar resposta a problemática da consideración da formación do profesorado como disciplina e da denominación do campo como formación do profesorado, formación e desenvolvemento profesional do profesorado ou como desenvolvemento profesional do docente, reflexiona sobre esta cuestión e amosa a debilidade da racionalidade técnica como paradigma de construción do coñecemento en dous fronte: o coñecemento para a acción e o coñecemento profesional dos profesores/as como prácticos. Conclúe que, ao lado do modelo epistémico da racionalidade técnica que ten os seus valores, dispomos doutra racionalidade complementaria: a racionalidade práctica. Racionalidade que ten servido ao profesorado para integrarse na profesión artística, como práctico autónomo que reflexiona, toma decisións e crea durante a súa execución. Para isto, son de



grande axuda compoñentes como o coñecemento na acción, a reflexión na acción e a reflexión acerca da acción.

É a actividade da planificación, unha das máis profesionalizadoras na ensinanza segundo a autora, a que ofrece ao profesorado a oportunidade de relacionar a teoría e a práctica, de reflexionar sobre que e como ensinar mediante unha conversación coa propia práctica, vendo os ingredientes que a configuran e podendo comprender mellor as razóns polas que actúa dun xeito ou doutro. Prodúcese, así, un xogo dialéctico de acción-reflexión-acción que por un lado aumenta a incerteza pero polo outro proporciona unha maior satisfacción, cotas de autonomía e de competencia. O desenvolvemento profesional e o persoal, neste xogo, esvaécense e a adquisición de novas habilidades profesionais leva consigo maior satisfacción persoal. Somos, logo, capaces de aprender.

Agora ben, o modelo reflexivo e artístico da práctica profesional fraquea pola vaguidade de conceptos que precisan ser concretados. Unha formación do profesorado que leve a etiqueta de reflexiva non garante unha perspectiva común do concepto de reflexión (sobre esta tratamos en diferentes momentos, particularmente nos capítulos II, IV e V). Neste senso, Montero (2001), pregúntase si non estaremos a perseguir o rigor teórico na racionalidade práctica:

*Nocións vagas e imprecisas non é, precisamente, o que a natureza dos coñecementos na formación do profesorado precisan para o seu mellor desenvolvemento epistémico. Moi ao contrario, entendo que a clarificación é necesaria e, tal vez, o sexa na dirección de conceptualizar mellor “as relacións entre a teoría e a práctica” (Montero, 2001:55), (o entrecomiñado é cursiva no orixinal).*

### **3.1. Principios da formación do profesorado**

No esforzo de reflexión sobre a conceptualización de formación do profesorado que vimos realizando, debemos sinalar os principios nos que se asenta, para o que seguiremos, principalmente, a Marcelo (1999:30), quen nos

advirte sobre a multiplicidade de enfoques que ten a formación do profesorado, os cales non se esgotan nos principios que sinala, se ben remítennos a unha concepción de formación do profesorado e dos modelos máis apropiados para o seu desenvolvemento. Os principios aludidos son:

- A formación é un continuo. A formación do profesorado é un proceso, con diferentes etapas, que debe manter uns principios éticos, didácticos e pedagóxicos. Non en tanto posúan especificidade propia, entre a formación inicial e a permanente debe haber unha forte interconexión, cuestión que adquire unha importancia crucial (Montero, 2002).

- A integración entre a formación do profesorado e os procesos de cambio, innovación e desenvolvemento curricular é necesaria. A formación do profesorado debe mirarse en relación co desenvolvemento curricular e concíbila como unha estratexia para facilitar a mellora da ensinanza

- Os procesos de formación do profesorado e o desenvolvemento organizativo da escola han de estar conectados. O centro educativo constitúe un entorno favorable para a aprendizaxe do profesorado.

- É necesaria a integración entre contidos académicos e disciplinares e contidos pedagóxicos na formación do profesorado. A investigación sobre o coñecemento base para a ensinanza ten amosado a importancia do denominado coñecemento didáctico do contido, aspecto no que diferentes traballos de Shulman teñen contribuído de modo salientable.

- Teoría e práctica deben ir da man, estar integradas. Son representativos os traballos de Schön (1983) (*reflexión na acción*); Connelly e Clandinin (1985) (*coñecemento práctico persoal*), Elbaz (1983) (*coñecemento práctico*), entre outros, que defenden a elaboración de teoría desde a práctica.

- É necesario establecer un isomorfismo entre a formación que recibe o profesorado e o tipo de educación que se lle pedirá que desenvolva. Sinala Fernández Pérez (1992:12): *en materia de formación de profesores o principal contido é o método co que o contido se imparte aos futuros ou actuais profesores.*

- Individualización. Aprender a ensinar non debe ser un proceso homoxéneo para todos os suxeitos ou escolas. A formación deben responder ás necesidades do profesorado como profesional e como adulto, no contexto no que traballa e fomentar a participación e a reflexión.

- A formación do profesorado debe ofrecer oportunidades para que o profesorado se cuestione, de modo crítico, as súas propias crenzas e prácticas institucionais, o que apunta á necesidade da indagación reflexiva do propio profesorado considerado como suxeito con capacidade para xerar coñecemento, ao tempo que á necesidade de que a súa formación inclúa a promoción dun contexto no que o seu desenvolvemento intelectual, social e emocional, sexan posibles.

### **3.2. Orientacións conceptuais na formación do profesorado**

Vimos de reflexionar, ao tratar do concepto de formación do profesorado, sobre a relación entre a mellora da competencia profesional do profesorado e a racionalidade subxacente á práctica da formación, pois calquera práctica educativa adscíbese, de forma implícita ou explícita, a unha concepción determinada da mesma, (Imbernón, 1994); sendo así, entender as concepcións e prácticas de formación, a actuación profesional de educadores e educadoras, precisa analizar a orientación que subxace nelas, a ideoloxía sobre a educación, a cultura, a estrutura social, as relacións entre os elementos sociais.

A investigación en educación, sendo permanentemente un termo de significado controvertido, ten ido enriquecéndose con unha ampla pluralidade de enfoques. Esta pluralidade ou multiparadigmatismo da lugar a un debate ontolóxico e epistemolóxico, impregnado de ideoloxía sobre o senso e valor (utilidade), da investigación para a mellora da ensinanza e para o cambio social. De este modo xurde toda unha diversidade de liñas, concepcións, escolas ou tradicións de investigación no ámbito educativo, que van a influír na formación do profesorado. Imbernón (2002), resume en dous os enfoques de

investigación: perspectiva positivista ou empírico analítica de corte cuantitativo, e interpretativa, naturalista ou ecolóxica, de corte cualitativo. Este último aplicado á educación e a formación vai a permitir, sinala, *avanzar nun cambio real da teoría-práctica educativa*; si se pretendera o cambio das prácticas sociais dos individuos e da colectividade, a investigación tería un matiz crítico. Diferenza o autor entre investigación *sobre* a educación, á que atribúe a explicación de novos fenómenos e investigación *na* educación que ten como finalidade o estudo dos problemas educativos concretos dunha institución para mellorar a práctica educativa, docente, social, institucional, baseándose na colaboración a partires da propia experiencia profesional. Esta última ten aportado novos procesos de prácticas educativas, formativas, a reflexión sobre a práctica innovadora, e os procesos de formación nas institucións educativas, por medio da análise e reflexión sobre a práctica docente na aula.

*A investigación na educación debería asumir diversas funcións no profesorado: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora e produtiva, no senso de crear un coñecemento alternativo que posibilite unha nova acción educativa e unha mellora do contexto* (Imbernón, 2002:22).

As diferentes orientacións, perspectivas, paradigmas ou tradicións de formación do profesorado, representan plataformas conceptuais que teñen influído ou se teñen derivado da práctica da formación do profesorado, de aí a súa utilidade, a lo menos potencial, como conceptualizacións para comprender o complexo fenómeno da formación do profesorado; se ben, na formación permanente (Marcelo, 1999), a orientación ao desenvolvemento profesional está presente nas conceptualizacións de diferentes autores e autoras, facendo referencia explícita, nalgúns casos, ao desenvolvemento persoal e institucional, resulta ser unha cuestión relevante dilucidar cal é a estrutura de racionalidade subxacente, tendo en conta a repercusión no labor docente.

En España, as declaracións contidas no Libro Branco (MEC, 1989), e na LOXSE, permitirían adscribir o modelo formativo, global, á orientación

práctica; sen embargo, a realidade amosa que se sigue máis a tecnolóxica e incluso que despois dun certo tempo de “apertura” con adscricións e intentos de prácticas, a nivel institucional, teoricamente concibidas como de busca da formación dun profesorado indagador se retrocede ao modelo tecnolóxico pola necesidade de presentar “resultados” inmediatos, pola facticidade dos procesos tecnolóxicos, os movementos políticos e sociais, que preparan e dan lugar á (Lei Orgánica de Calidade da Educación (LOCE), 2002), que pese a non entrar efectiva e completamente en vigor, abren a porta os procesos de certificación da calidade de modo similar ao que ocorre co mundo empresarial. A orientación crítica deixariámola para os primeiros intentos dos MRPs e para tentativas, que poden considerarse sempre presentes aínda que illadas, de pequenos colectivos de profesorado, de asesores ou asesoras, de formadores, que non se conforman con vernices superficiais.

A actual Lei Orgánica de Educación (2006), sinala como unha das función do profesorado (Art., 91.1,1): *A investigación, a experimentación e a mellora continua dos procesos de ensinanza...* Sendo así, o modelo de formación debería, en consonancia, fomentar a capacidade de reflexión, autonomía e de elaboración de coñecemento práctico, que cabe adscribir a unha perspectiva crítica en cuanto a mesma Lei, defende a equidade, a calidade da educación para toda a cidadanía, participación de toda a sociedade, autonomía pedagóxica e organizativa dos centros ao lado do rendemento de contas e avaliación do sistema educativo, centros e profesorado, ou a formación dun alumnado crítico, entre outros postulados democráticos. Pero de igual modo que en períodos anteriores, unha cousa son as declaracións contidas nos regulamentos e outra a práctica educativa; na nosa opinión aínda está moi presente unha concepción técnica da educación, xunto a grupos de persoas críticas e comprometidas con orientacións diferentes, na liña do compromiso cun auténtico desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e coa mellora da educación do alumnado e da sociedade.

A variedade terminolóxica, como dicimos, está presente na abordaxe deste tema por diferentes autores/as. Zeichner (1983), considera como paradigmas de formación do profesorado un entabado de crenzas, de asuncións respecto a cales son os propósitos da escola, da ensinanza, da formación de profesores e profesoras, todo o cal da forma a unha formación do profesorado de características específicas.

Feiman-Nemser (1990), emprega a denominación de orientacións conceptuais explicando como entende este concepto:

*Unha orientación conceptual refírese a un conxunto de ideas acerca das metas da Formación do Profesorado e dos medios para conseguilas. Idealmente, unha orientación conceptual inclúe unha concepción da ensinanza e da aprendizaxe e unha teoría acerca do aprender a ensinar. Estas concepcións deberían dirixir a actividades prácticas da Formación do Profesorado, tales como a planificación do programa, o desenvolvemento dos cursos, a ensinanza, supervisión e avaliación...*(Feiman-Nemser, 1990:220).

Imbernón (1994), concede ás orientacións conceptuais un papel dinamizador, condicionador e condicionante dos procesos formativos, dado que demostra a relación coa función que estimula ao profesorado para desenvolvelos, a concepción epistemolóxica que subxace, os sistemas de formación que enfatiza, o concepto de desenvolvemento profesional e a filosofía curricular á que corresponde. Cada orientación conceptual apunta a unha concepción epistemolóxica, ontolóxica, metodolóxica, ética, e subliña, en coherencia coa mesma, os factores relevantes que a investigación e a práctica da formación do profesorado, deben atender. Así, teórica e practicamente, diferentes conceptualizacións e realizacións prácticas de formación do profesorado, son sustentados polas distintas orientacións conceptuais.

É necesario tamén coñecer as diversas orientacións que posibilitan diversas realidades do campo de acción da formación do profesorado para comprender as propostas formativas. O coñecemento desas orientacións e visións será imprescindible para realizar propostas formativas na acción (Imbernón, 1994:35).

Resulta, pois, ineludible que o labor de asesoramento á formación continua do profesorado se desenvolva coa consciencia plena da relación existente entre a formación do profesorado, o coñecemento e a investigación, en canto realizacións concibidas e desenvolvidas baixo a influencia dos diferentes marcos teóricos que nun momento dado predominan no coñecemento social e educativo e naquelas persoas que detentan o poder. A concepción de escola, ensinanza, innovación, investigación, currículo, de formación do profesorado, está condicionada por ditos marcos. As propostas de formación, a actuación de asesoras/es, dos Centro de Formación e Recursos (no noso caso particular), non poden obviar a análise e reflexión constantes sobre o que están a facer, sobre as prácticas de formación e desenvolvemento profesional do profesorado, para o cal as orientacións conceptuais ofrecen marcos de referencia. Nesta reflexión queremos destacar a dimensión do propio desenvolvemento (tanto de asesoras/es como do Centro de Formación e Recursos), en tanto repercute no labor que realizan e na súa preparación para o mesmo. Esta é unha das razóns polas que na nosa investigación pretendemos explorar as concepcións sobre a práctica do asesoramento, como base para unha maior comprensión e mellora deste labor.

Tal e como sinalou Habermas (1971), a busca de coñecemento está condicionada por intereses que se asocian as formas de razoamento aristotélico e que se poden relacionar cos paradigmas básicos de investigación e coas orientacións conceptuais de formación do profesorado, tal e como, en síntese, se amosa na táboa 3.

Considerando a similitude cos intereses constitutivos do coñecemento, que permite incidir na influencia de multitude de condicionantes provenientes do contexto e sociais, soen considerarse tres grandes orientacións na formación do profesorado, que seguindo a proposta de Imbernón (2002:29), se formulan como segue: tecnolóxica (explicación), práctica (interpretación) e crítica (cambio social); non en tanto, deba sinalarse, como vimos máis atrás, a

existencia dunha grande variedade de perspectivas relacionadas con cada un daqueles.

<i><b>Interese</b></i>	<i><b>Coñecemento</b></i>	<i><b>Medios de organización</b></i>	<i><b>Ciencia</b></i>	<i><b>Orientación conceptual</b></i>
<b>Técnico</b> (Razón técnica, control da natureza).	Instrumental (explicación causal).	Traballo	Empírico-analíticas, (Ciencias físicas);	Técnica
<b>Práctico</b> (Razón práctica, acción e entendemento mutuo)	Práctico (Coñecemento)	Linguaxe	Hermenéutica ou ciencia interpretativa (modelo da historia)	Práctica
<b>Crítico-Práctico emancipador</b> (Razón crítica, emancipación dos supostos, coaccións, ...)	Crítico (síntese praxis e rigor da ciencia moderna; crítica para reconstruír novos modos de pensamento e acción social)	Poder	Ciencia social crítica	Crítica

Táboa 3. Relación: Coñecemento- intereses -orientacións conceptuais (con base en Habermas)

Sinalaremos, a continuación, as características principais de cada unha das mencionadas orientacións:

*Orientación tecnolóxica:* baseada na racionalidade técnica, entende a ensinanza como unha ciencia aplicada, de maneira que o profesor/a é un técnico/a que domina as estratexias científicas producidas por expertos/as externos/as, (Carr e Kemmis, 1988). Os problemas profesionais soluciónanse



aplicando o coñecemento teórico e técnico dispoñible procedente da investigación científica. Ten base no positivismo e na psicoloxía condutista de principios de século XX, considerando que os resultados da aprendizaxe de alumnos e alumnas están directamente relacionados coa conduta do profesorado (proceso-produto).

A investigación, habitualmente do tipo proceso-produto, diríxese a busca de accións xeralizadoras (Imbernón, 1994), que teñan éxito co alumnado. Formar ao profesorado consiste en dotalo de unha serie de competencias, (que adquira un repertorio de contidos e destrezas fragmentados en prexuízo da súa capacidade intelectual, (Popkewitz, 1990).

Os programas deste tipo representaron un esforzo por desenvolver uns obxectivos definidos en termos de condutas coñecidos e aceptados responsablemente polo alumnado previamente, que sigue o seu propio ritmo na aprendizaxe a través dun material autoinstruccional en módulos. Aprender a ensinar, pois, supón incorporar principios e prácticas provenientes da investigación científica, sendo definida a competencia en termos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).

Respecto desta orientación, Ferreres (1999), partindo da revisión de diferentes traballos, diferencia unha formación dirixida a desenvolver tres tipos de competencias: de *coñecemento* (contidos e habilidades intelectuais como o dominio da materia, estratexias didácticas); de *actuación* (relacionada co exercicio docente propiamente, como pode ser a xestión da aula), de *consecuencias* (que se refire a eficacia do labor docente amosando a relación entre este e o rendemento académico do alumnado).

Os programas de adestramento docente e derivacións da ensinanza eficaz son, de acordo con Angulo (1999), algunhas das súas realizacións. Os sistemas de mellora da calidade que se validan mediante certificación susténtase en moitos dos presupostos da racionalidade técnica. Non en tanto algúns autores teñan rexistrado unha certa evolución desta perspectiva, no senso de procurar que o propio profesorado tomara decisións ou de considerar

variables relativas á personalidade, persiste a primacía da investigación científica e técnica sobre a ensinanza á hora de determinar o modelo de intervención pedagóxica ou definir o currículo de formación do profesorado,

*A concepción dos procesos de ensinanza como mera investigación tecnolóxica, a investigación sobre a ensinanza dentro do paradigma proceso-produto, a concepción do profesor/a como técnico e a formación do docente dentro do modelo de entrenamiento baseado nas competencias son elocuentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica* (Pérez Gómez, 1993a: 404).

Esta orientación pode considerarse predominante, na década dos setenta e oitenta e no noso contexto ata a Reforma Educativa concretada na L.O.X.SE (1993), se ben, é un enfoque persistente con moito arraigo na formación do profesorado — aínda vixente, apunta Imbernón (2002)— e tamén na súa práctica docente. A propia experiencia amósanos o grande predicamento e pulo que segue a ter, particularmente nos niveis educativos superiores e entre as persoas que precisan “seguridades científicas” no desenvolvemento do seu labor (sexan como docentes ou asesores/as).

*Orientación práctica.* Esta orientación parece responder aos enfoques que realiza o profesorado, ao tempo que aparece no discurso retórico asumido polo poder. No transcurso do tempo, ten evolucionado dende unha perspectiva máis tradicional na que se concibe como actividade fundamentalmente artesanal ata outra de reflexión sobre a práctica na que se considera aos docentes e ás docentes como profesionais capaces de analizar a súa propia práctica e abertos/as á innovación; non obstante, tamén nesta perspectiva hai moi diferentes matices que van a ter como referente a práctica docente contextualizada.

A aprendizaxe da ensinanza, de acordo con esta orientación, realízase a través da observación e a experiencia, que Dewey (1938), considera como necesaria e sobre todo como dependente da súa *calidade*, para repercutir positivamente en posteriores aprendizaxes. Nos setenta, ao lado da predominancia dos enfoques técnicos da ensinanza e formación do

profesorado, comezan a desenvolverse posturas críticas e a producirse un cambio, apoiado en novas concepcións da teoría e da práctica do currículo, a socioloxía crítica, interaccionismo simbólico, psicoloxía cognitiva e constructivismo. Interesa máis que estudar a conduta do profesorado, estudar o proceso que a sustenta, xurdindo a mediados da década un campo novo de investigación: o do pensamento do profesor (Imbernón, 1994).

Dentro desta orientación, no inicio dos setenta, pode situarse un enfoque personalista que concibe a formación como un proceso de comunicación interpersonal e de desenvolvemento da propia personalidade. O enfoque de reflexión sobre a práctica, concede unha grande relevancia ao concepto de reflexión, tan utilizado na formación do profesorado e, como vimos de dicir, considera ao profesorado capaz de analizar a súa propia práctica e como investigador na aula.

O profesor/a é un profesional práctico reflexivo (Schön, 1983, 1987), que enfrenta situacións incertas, singulares, contextualizadas, nas que intervéñen practicamente investigando. A capacitación para a reflexión sobre e na propia práctica docente constitúe un obxectivo clave arredor do cal xira a formación do profesorado. Esta orientación situaríase no segundo dos dous grupos que (Kepler, 1999) diferencia na investigación na ensinanza (presaxio-produto e descritiva). Sinala o autor que, mentres a orientación técnica, positivista, trata de buscar relacións causais directas entre a natureza e a sociedade, que na formación do profesorado se converten en listados de comportamentos prescriptivos, a interpretativa (orientación práctica e crítica), indaga sobre as regras que constitúen as crenzas, valores e condutas sociais que na formación do profesorado se traduce en información descritiva, conceptos, esquemas e estruturas conceptuais.

Non en tanto, Carr e Kemmis (1988:192), fronte ao enfoque de investigación-acción crítica que se compromete coa acción e transformación da práctica, obxectan ao interpretativo que postula que o cambio nas ideas producirá un cambio na práctica educativa, dado que son as ideas as que guían

a acción (teoría racionalista da acción) e non teña en conta as condicións externas que condicionan e limitan o entendemento, nin sinale o modo de superalas.

*Orientación crítica:* esta perspectiva suma á orientación práctica reflexiva, unha dimensión crítico social e de emancipación e reconstrución social; así o profesorado debe non só reflexionar sobre a súa práctica, senón tamén analizar e reflexionar sobre a realidade social para conseguir a emancipación das persoas. Trátase de formar un profesorado autónomo, crítico, reflexivo, investigador, que teña un papel activo, que busque comprender para transformar a práctica educativa, en cooperación con resto da comunidade implicada nun proceso de transformación que libere ás persoas. A investigación educativa terá en conta tamén as prácticas sociais do profesorado no contexto socioeconómico concreto en que as desenvolven, non só as educativas, co obxectivo de transformar tanto a educación como a sociedade.

O modo de entender a reflexión e as cuestións ligadas á mesma ten dado lugar a diversos traballos ao longo do tempo (La Torre, 2006; Perrenoud, 2004; Schön, 1983, 1987; Zeichner e Liston, 1987). Así, como expresión da súa preocupación sobre o modo de entender a reflexión, a ensinanza reflexiva e aos/ás docentes como prácticos reflexivos, Zeichner (1992), apunta que a formación dos mesmos para a mellora da súa práctica pasa por,

*Internalizar as disposicións e habilidades para estudar a súa propia ensinanza e chegar a ser mellores docentes ao longo do tempo; ou dito doutro modo, axudarlles a responsabilizarse do seu propio desenvolvemento profesional (Zeichner, 1992:297).*

Un tipo de axuda que, entendemos, debería ser referente para unha práctica do asesoramento á formación do profesorado, desde unha perspectiva capacitadora e de fomento da responsabilidade (Rodríguez Romero, 2001).

Abundando no modo de entender a reflexión, sinalaremos a achega de Contreras (1997:99 e sgtes.), quen alerta sobre a confusión reinante en relación co termo e a recuperación de tradicións anteriores que levan ata a perda do

senso que Schön lle atribuíu; aserto que xustifica falando de cinco variedades de práctica reflexiva seguindo a Zeichner (1993): académica, de eficiencia social (que así inclúe a racionalidade técnica), evolutiva, de reconstrución social e xenérica. A reflexión representa un pilar básico no desenvolvemento profesional docente e na mellora educativa, pero son variadas as formas que pode adoitar e consecuentemente, a ubicación nun ou noutro enfoque conceptual.

Neste senso, tal e como recolle Contreras (1997:101), citando a Smyth (1992), a concepción xeralizada dos docentes e das docentes como profesionais reflexivos, ven cumprindo unha función expresa de lexitimación das reformas educativas; de maneira que a concepción técnica dispón así dun recurso para ser aceptada, disimulando o seu carácter impositivo coa linguaxe máis acolledora da reflexión. Unha forma de reflexión que vaia máis alá ten que ver coa investigación acción, que como se verá no capítulo V, ao falar da reflexión como estratexia de desenvolvemento profesional de asesores/as, adoita diferentes formas, se ben para Carr e Kemmis (1988), a de tipo crítico é a única verdadeira; non en tanto, a consideración de outros autores, para os que tamén a técnica e a práctica teñen o seu valor como estadios previos na súa utilización. Polo que se refire a práctica reflexiva e crítica, Liston e Zeichner (1991), avogan por e sinalan, as características dunha verdadeira práctica deste tipo, promotora do desenvolvemento profesional docente:

*A práctica reflexiva competente presupón tanto un medio institucional que leve cara unha orientación reflexiva como un enmarcamento do rol que valore a reflexión e a acción colectiva dirixidas non só a modificación das interaccións dentro da aula e da escola, senón tamén entre a escola e a comunidade inmediata e entre a escola e as estruturas sociais máis xerais (Liston e Zeichner 1993:103).*

Nesta orientación crítica e de reconstrución social, a concepción de teoría e práctica, ante a primacía da primeira sobre a segunda defendida na concepción técnica, decántase pola integración dialéctica, sendo que da práctica emerxe coñecemento tácito que debe terse en conta polo seu valor. A

práctica representa unha oportunidade relevante de obter coñecemento (Floden e Feiman, 1981).

Nesta dirección, Smyth (1989), desenvolve o concepto de reflexión nun proceso de catro fases (descrición, información, confrontación e reconstrución), propondo que sexa activa e militante en simultáneo, que introduza no discurso sobre a ensinanza e a escola, a dimensión ética, a persoal e a política, como preocupacións.

Pola súa parte, Villar (1995), fai unha adaptación desta proposta, entendendo que o profesorado debería tratar de cambiar as condicións ideolóxicas e administrativas ata conseguir a emancipación, o que suporía un proceso de catro fases:

- ♦ Descrición: Estadio no que os profesionais responden á pregunta ¿que fago?. Trátase de establecer principios pedagóxicos fundamentados na acción racional executada
- ♦ Información: a pregunta é ¿qué significa isto?. O profesorado fai emerxer as súas teorías explicativas que informan a súa acción docente.
- ♦ Confrontación: Nesta fase trátase de responder á pregunta ¿cómo chegou a ser así?. O profesorado busca a constatación dos seus coñecementos, valores e crenzas e como o ámbito sociocultural lle influíu.
- ♦ Reconstrución: o profesorado contesta á pregunta ¿cómo podería facer as cousas de maneira diferente?. O obxectivo desta forma de acción é criticar e facer aflorar as tensións existentes entre as prácticas de aula e os contextos culturais e sociais máis amplos.

A perspectiva crítica conta, a lo menos como intención, con moitas adhesións, pero convén subliñar a necesidade de estar vixiantes ante as formas de concreción da mesma para non caer en prácticas conservadoras (investigación-acción técnica), mesmo admitindo un proceso evolutivo.

A formación do profesorado, particularmente nun contexto institucional como é o noso caso, vese constrinxida por múltiples factores, ademais das

circunstancias contextuais históricas presentes, que son o primeiro elemento a cuestionar (Young, 1990:45), para traballar pola transformación e a emancipación social. Non resulta doado, e moitas veces non é factible, sen embargo, non debemos renunciar a este obxectivo e ir, no día a día, camiñando cara el; pensamos que a simple reflexión sobre esta problemática constitúe un primeiro paso adiante.

Non son poucas as ocasións nas que as reflexións e manifestacións de asesores e asesoras traducen un cuestionamento da orientación do labor de asesoramento á formación, chegando en ocasións a verse a si mesmos como “colaboracionistas”, en tarefas coas que están en desacordo, o cal provoca desacougo e insatisfacción.

Sinala Imbernón (1994), que na investigación as metodoloxías de corte cualitativo diferéncianse polas finalidades, procesos e estratexias de implantación (interese constitutivo de Habermas); como, para quen e por que se emprega unha ou outra metodoloxía, se defende un ou outro modelos de formación, son elementos diferenciadores dos rumbos seguidos.

Na táboa 4, realizamos unha síntese das orientacións conceptuais sinalando algunhas características do tipo de profesorado, formación do mesmo, concepción de ensinanza e aprendizaxe, así como de investigación, que defenden. Esta organización “clásica”, non esgota a variedade de perspectivas, de enfoques, paradigmas, que poden atoparse segundo os autores/as que as contemplan. Ningunha, por si soa, consegue facer fronte á explicación e comprensión do campo da formación do profesorado, tan complexo e multifacético, tan rico e suxeito a múltiples tipos de variables, dirixido a e realizado por seres humanos, así mesmo, singulares e difíciles de entender e de adecuarse ás súas necesidades e intereses, ao tempo que se sexan considerados os do sistema social no que conviven.

Concepción de	PROFESOR	FORMACIÓN	ENSEÑANZA /APRENDIZAXE	INVESTIGA - CIÓN
Orientación				
<b>ACADEMICA</b>	Especialista: dominio do contido	Centrada na transmisión de coñecementos disciplinares	Transmitir coñecementos/ aprender disciplinas académicas	Sobre os procesos conceptuais. Teno por obxecto a eficacia
<b>TÉCNICA</b> (condutista, comportamentalista, ...)	Técnico aplicador do coñecemento producido por outros	Adestramento baseado en competencias. Formador experto infalible	Intervención tecnolóxica (modelo normativo sobre que hai que facer e como). Non ten en conta o contexto	Proceso-producto. Base na psicoloxía condutista.
<b>PERSONALISTA</b> (a partir de 1968, Imbernón, 1994)	Facilitador da aprendizaxe (profesor con personalidade única). Autoconceito positivo	Eixo: o desenvolvemento persoal. Proceso de comunicación interpersonal	Crea condicións para que se produza a aprendizaxe, facilita, para o cal debe coñecer a cada alumno/a	Coñecemento da "persoa" do profesor/a. Base na psicoloxía da percepción, humanismo...
<b>PRÁCTICA :</b> Enfoques tradicional/ reflexivo	Axente de cambio individual e colectivamente	Aprendizaxe da práctica, por observación e por experiencia	Actividade artesanal	Investigación sobre a práctica. (Orientación cualitativa). Procesamento da información Pensamento do profesor/a Busca dos significados que o profesor/a atribúe á súa acción.
	Práctico reflexivo aberto á innovación. Investigador na aula	Desenvolvemento de profesionais reflexivos e investigadores da súa propia práctica.	Actividade reflexiva O contexto é determinante.	
<b>CRÍTICA, DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL</b>	Reflexivo; crítico, investigador na aula, comprometido socialmente. Investigador participante dos procesos educativos nos que está implicado. Autocrítico	Para a participación activa, a autonomía, investigación na aula, habilidades de interacción, autoaprendizaxe. Para a comprensión intersubxectiva, a colaboración, traballo en grupo e a toma de decisións democrática, en base a análise da sociedade, cultura, política, economía.	Enfoque dende o modelo ecolóxico: ten en conta o contorno, o individuo, o colectivo, a institución, a comunidade, as bases implícitas subxacentes, as decisións e as actitudes do profesorado nun contexto específico: o centro e a aula (Imbernón, 1994:43)	Máis centrada nos aspectos teóricos que na práctica. Comprometida coa acción para a transformación social. Cuestionadora do contexto social. Investigación-acción crítica. Visión democrática do coñecemento. Indagación autorreflexiva e acción desde a práctica cos suxeitos implicados

Táboa 4. Orientacións conceptuais na formación do profesorado

As palabras de Feiman-Nemser (1990; cit. por Marcelo, 1999:36), parécenos aínda pertinentes:



*Cada orientación destaca diferentes aspectos que deben considerarse, pero ningunha ofrece un marco completo para guiar o desenvolvemento dun programa. A orientación persoal lémbraos que aprender a ensinar é un proceso de transformación, non só de adquisición de novos coñecementos e destrezas...A orientación crítica destaca a obriga dos profesores cos estudantes e coa sociedade, desafiando aos formadores de profesores a axudar aos principiantes a aprender a desenvolver prácticas escolares que se fundamenten en principios democráticos de xustiza e igualdade....As orientacións práctica e tecnolóxica representan diferentes ideas acerca da natureza e dos recursos do coñecemento acerca da ensinanza e de como se adquire e desenvolve. A primeira destaca o coñecemento científico e o adestramento sistemático; a última, a sabedoría da práctica e aprender da experiencia... Finalmente, a orientación académica centra a súa atención no traballo diferenciado da ensinanza. O que caracteriza á ensinanza... é a súa preocupación por axudar aos estudantes a aprender cousas de valor que non poidan adquirir por si mesmos (Feiman-Nemser, 1990: 227-28).*

Non en tanto, nós defendemos e primamos unha orientación de características práctico-críticas, que se comprometa coa acción de mellora da educación e de transformación social.

#### **4. O desenvolvemento profesional do profesorado.**

Algúns traballos téñense ocupado de reflexionar sobre as necesidades de preparación que o contorno social e económico demanda, así, Abbott e Ryan (2000), defenden un enfoque de aprendizaxe constructivista apoiada na investigación neurolóxica, tanto para estudantes como para persoas adultas, e un modelo de formación caracterizado pola capacidade de traballar con outros, para sufrir interrupcións no traballo, mellora da competencia lingüística oral, resolución de problemas e toma de decisións, etc.

Polo que se refire ao desenvolvemento profesional, entre as características presentes nos diversos traballos sobre o demandas da sociedade actual, están as que destacan a necesidade dunha aprendizaxe permanente ao longo de toda a vida que nos permita responder aos requirimentos da educación neste contexto, o que implica desenvolver unha profesionalidade contextual, aspecto do que falamos no primeiro capítulo. Si por un lado se observa a

existencia, aínda hoxe en día, de prácticas docentes que concordan cunha visión compartamentalizada, estática, do coñecemento e da aprendizaxe que leva a unha recepción e acumulación pasiva de coñecementos conceptuais en detrimento dos actitudinais e procedementais, de maneira que non se prepara para a vida, pois as aprendizaxes realizadas non son relevantes; por outro lado, reflíctese a necesidade dunha concepción constructivista e cultural da profesionalidade docente, na que o coñecemento é de tipo práctico elaborado dialóxicamente no encontro de teoría e práctica, a través de dinámicas reflexivas entre pensamento e acción, mediante as que o profesorado somete a crítica tanto as teorías que subxacen na súa práctica, como as propias prácticas e os contextos nos que se realizan (Sarmiento, 1996).

Nesta óptica e considerando que vivimos nunha sociedade plural, multicultural, en constante avance tecnolóxico e científico, co saber adquirido en permanente cuestión, provisional, o gran desenvolvemento dos medios e tecnoloxías da información e comunicación, a facilidade de mobilidade das persoas, o cambio e/ou cuestionamento dos valores, a ampliación da cidadanía ao contexto europeo, a dispoñibilidade de tempo libre (ata agora en que se comeza a falar de semanas de traballo de 65 horas, proposta rexeitada no contexto de Unión Europea polo momento, e de problemáticas económicas nunca coñecidas, o que aumenta a inseguridade e pon de relevo a necesidade de estratexias novas para enfrontar a situación), etc, etc.; a escola non pode quedarse ancorada no pasado, ten que ampliar e mellorar a súa oferta educativa para enfrontar e dar respostas, ás necesidades do contexto no que estamos. As persoas, o profesorado, e toda a sociedade no seu conxunto, teñen que aprender a aprender e facelo constantemente, equilibrando equidade e excelencia. Neste senso, apunta Fullan (1993),

*The ultimate aim of education is to produce a learning society, indeed a learning globe. The key to learning is the teacher who must combine continuous inner and outer learning. Moral purpose and change agency—caring and competence— are intimate partners (Fullan, 1993:135).*

Para Day (2005), no século XXI, comportarse como profesional e ser así considerado, esixe comprometerse a aprender ao longo de toda a vida, independentemente de que a escola preste ou non o seu apoio, aínda que este sexa desexable.

Pola súa parte, Lieberman (1996), fala dunha *visión ampliada de aprendizaxe profesional*, e sinala tres contornos nos que se produce esa aprendizaxe para o desenvolvemento profesional, na que se destaca a importancia da aprendizaxe informal e a moi relativa influencia da formación de carácter formal:

- Ensinanza directa, é o caso dos cursos, conferencias, e actividades similares.
- Aprendizaxe no ámbito da escola, como pode ser a colaboración entre compañeiros/as, investigación-acción, avaliación, a crítica amistosa.
- Aprendizaxe fóra da escola mediante redes de traballo, grupos informais, colaboración entre a escola e a universidade.

Se ben, tanto a aprendizaxe formal como a informal son necesarias, unha perspectiva na que a persoa aprende, na que o/a profesor/a sexa o centro, resulta máis definitoria e importante, así o recoñecen Eraut, Alderton, Cole e Senker (2001), cando din que a aprendizaxe que se produce no traballo oríéntase os obxectivos dese traballo, para o que é necesario aprender, con frecuencia a través dunha mestura de reflexións, probas e diálogo profesional con outras persoas; isto non significa que o profesorado non recoñeza, en determinados momentos, a necesidade de aprender certas destrezas, coñecementos, para mellorar o seu labor, enfrontarse a novas tarefas, que o leve a emprender un proceso de formación de maneira formal; sen embargo, soe requirir aprender da experiencia e de outras persoas que realicen o traballo.

Termos como formación en servizo, perfeccionamento, reciclaxe, formación continua, desenvolvemento profesional ou desenvolvemento do profesorado téñense empregado como sinónimos. Marcelo (1999), sinala a coincidencia de significados e a necesidade de establecer matizacións entre

estes termos; adoita, di, o concepto de desenvolvemento profesional porque ten unha connotación de evolución e continuidade superadora da xustaposición entre formación inicial e continua, tamén porque valora o seu carácter contextual, organizativo e orientado ao cambio. Enfoque, este último, que:

*...ofrece un marco de implicación e resolución de problemas escolares desde unha perspectiva de superación do carácter tradicionalmente individualista das actividades de perfeccionamento do profesorado* (Marcelo, 1999:154).

Nun traballo posterior, Marcelo (2008:293-95), sigue mantendo que o termo desenvolvemento profesional, ademais de expresar mellor a consideración do profesor/a como profesional da ensinanza, vai máis alá da mencionada xustaposición entre formación inicial e continua e ten carácter de proceso que se vai construíndo no transcurso do tempo ao ir incrementándose a experiencia, sabedoría e conciencia profesional da profesora/or.

Na literatura conceptual sobre a formación do profesorado, está omnipresente o obxectivo de desenvolvemento profesional, producíndose, en ocasións, unha identificación entre formación permanente e desenvolvemento profesional (Craft, 1996).

O concepto de desenvolvemento do profesorado (Jackson, 1992a), tanto pode referirse ao desenvolvemento ao longo da carreira profesional como ao desenvolvemento da profesión da docencia, pero o autor interésase polo primeiro aspecto tendo en conta que as direccións dos cambios poden ser positivas (incrementar a súa autonomía, aprender novas destrezas, promocionar a postos mellores, incrementar o seu coñecemento) ou negativas (perder ilusión, ganas de traballar, “queimarse”). O desenvolvemento sería un cambio positivo:

*Thus increases in ability, skill, power, strength, wisdom, insight, virtue, happiness and so forth would certainly qualify as development* (Jackson, 1992:63).

Hai, pois, cuestións relacionadas cos valores que subxacen á orientación dada ao cambio, así como aos modelos de persoa, de cidadán ou cidadá, escola e sociedade, de coñecemento, que sempre van a estar presentes na análise das perspectivas sobre o desenvolvemento profesional do profesorado; son consideracións de tipo político e ético que levan a discusión sobre elas.

Imbernón, (1999:26), considera que a formación é parte do desenvolvemento profesional pero non que todo desenvolvemento profesional forma parte da formación. A vida profesional do profesorado, sinala, varía en función do seu salario, a súa situación laboral ou sistema de carreira docente, o seu contexto de traballo, a súa situación de clima laboral e tamén, o sistema de formación que permite o desenvolvemento humano e profesional. Tamén a xerarquía sexuada existente predominante ou as condicións psicolóxicas nas que vive un gran número de docentes. Isto significa non asumir unha perspectiva conservadora identificando desenvolvemento profesional con formación do profesorado, senón ter en conta a influencia do resto de condicións sociais, laborais e ambientais, máis alá da estrutura formativa.

Na mesma liña, sinala Hargreaves (1992), que o desenvolvemento do profesorado e a mellora da ensinanza é algo máis que desenvolver mellores métodos de ensinanza, formar ao profesorado en habilidades de xestión de aula, aprendizaxe cooperativo, etc. sendo isto importante, non debe esquecerse que o que sucede nas aulas está estreitamente relacionado co que sucede fóra delas:

*The quality, range and flexibility of teacher's classroom work are closely tied up with their professional growth—with the way that they develop as people and as professionals (Hargreaves, 1992:ix).*

Por iso, todo o contorno, a *ecoloxía*, que conforma o contexto de traballo debe ser tida moi en conta.

*The process and success of teacher development depends very much on the context in which it takes place. The nature of this context can make or break teacher development efforts. Understanding and attending to the*

*'ecology' of teacher development should therefore be an important priority for teachers administrators and researchers alike (Hargreaves e Fullan, 1992:13).*

Tamén Hargreaves e Goodson (1996), falando da reprofesionalización (profesionalización e cualificación ou desempeño profesional), consideran un conxunto de cuestións ligadas á profesionalización (políticas, relacións e valoracións sociais, a súa valoración intelectual, o propio proceso de formación inicial e continua, etc.), que se encamiñan á configuración e a construción da identidade da profesión docente: salario, selección de futuros profesionais e sistemas de adscrición aos postos de traballo, condicións de traballo, consideración social en si e en relación con outras profesións, etc.. O desempeño profesional ten que ver coa cualificación para desempeñar a profesión de acordo con determinados criterios que definen o que se entende por bo/a profesional, en relación con un determinado perfil e exercicio da profesión.

Son variadas as conceptualizacións que se teñen feito de desenvolvemento profesional, de acordo coa perspectiva individual, profesional ou institucional, adoitada, cos modelos de referencia, co contido e/ou a forma de nutrir o desenvolvemento profesional.

Ao longo do tempo, téñense realizado abordaxes parciais, pasando da aula ao centro e atribuído ao profesorado diversos roles, para chegar a conclusión de que a abordaxe debe ser integradora e considerar os múltiples aspectos que comporta, os diferentes actores e factores que interveñen.

Day (2005), sinala que moitas definicións fan fincapé na adquisición de coñecementos sobre a materia ou os contidos e técnicas de ensinanza; se ben, considera que debe irse máis alá,

*O desenvolvemento profesional consiste en todas as experiencias de aprendizaxe natural e nas actividades conscientes e planificadas que pretendan aportar un beneficio directo ou indirecto ao individuo, grupo ou escola e que, a través destes, contribúen á calidade da educación na aula. É o proceso polo cal, só e con outros, o profesorado revisa, renova*

*e estende o seu compromiso como axente de cambio cos fins morais da ensinanza, e polo que adquire e desenvolve criticamente os coñecementos, destrezas e intelixencia emocional esenciais para a reflexión, a planificación e a práctica profesionais adecuadas cos nenos, os xoves e os compañeiros en cada fase da súa vida docente* (Day, 2005:17).

Destaca, pois, a complexidade do proceso, a actitude indagadora do profesorado como forma de aprender constantemente e a preocupación deste por ofrecer a mellor educación ao alumnado.

Montero (2003), nun traballo sobre Elmore, sinala a interdependencia da formación do profesorado e o desenvolvemento profesional,

*O desenvolvemento profesional é o conxunto de actividades de construción de coñecementos e destrezas que incrementan as capacidades dos profesores e os directivos para responder a demandas externas e para comprometerse na mellora da práctica e o rendemento* (Montero, 2003:5).

Nesta definición observa coincidencia coa da formación en exercicio no contexto español e europeo; se ben, considera que a énfase no desenvolvemento profesional debería achegar e por en primeiro plano a concepción dos profesores e profesoras como suxeitos activos da súa formación, o cal implica considerar como eixo da mesma as ideas de reconstrución do coñecemento profesional e aprendizaxe continua.

O profesorado é responsable do seu propio desenvolvemento profesional e o desenvolvemento profesional para a mellora da ensinanza e da aprendizaxe require o seu compromiso. Tal e como sinala Elmore, non basta con aumentar as capacidades do profesorado senón que ese aumento debe ir dirixido á mellora da ensinanza, da aprendizaxe do alumnado e das escolas nas que traballa. Por outra parte, considera que o desenvolvemento profesional debe centrarse en resolver os problemas da escola, dunha escola concreta en calquera nivel do sistema educativo (o que non implica reduci-lo a este formato). Prodúcese aquí a ligazón entre desenvolvemento do profesorado e da escola, desenvolvemento profesional e organizativo, cunha finalidade común:

preparar cidadáns e cidadás activas e críticas. Tal ligazón desenvólvese conceptualmente coas achegas do enfoque da aprendizaxe organizacional, aspecto que desenvolveremos no seguinte capítulo.

Quedan pois máis lonxe, as tradicionais perspectivas de desenvolvemento profesional baseadas nunha concepción deficitaria do coñecemento do profesorado que debía remediarse desde fóra, e na uniformidade da profesión, criando unha imaxe do profesor/a como suxeito pasivo, incompleto, resistente ao cambio, pertencente a un grupo homoxéneo (Clark, 1992); pola contra a investigación sobre o pensamento do profesor/a pon de manifesto, pese a que non sexa algo xeralizable, que o profesor/a é unha persoa máis ben activa, con desexo de aprender, con coñecementos relevantes, e con entidade individualizada máis que confundida na homoxeneidade.

Sendo así, cando se plantexa o modo en que deben organizarse uns adecuados programas de desenvolvemento profesional, valórase a capacidade e dáselle ao profesor/a a responsabilidade de desenvolverse profesionalmente. Nesta dirección apunta Clark (1992:77), cando di que primeiro, o desenvolvemento adulto é voluntario e non pode forzarse; segundo, cada profesor é único/a e coñece as súas necesidades e terceiro, que é este o modo en que os mellores profesores/as se desenvolven, para concluír que os profesores/as deberían ser deseñadores do seu propio desenvolvemento profesional, e sinala sete principios que poden axudalo:

- ♦ Escribir o propio credo sobre a ensinanza, (*write your own credo of teaching*), os coñecementos e crenzas sobre a ensinanza e a aprendizaxe.
- ♦ Comezar cos propios puntos fortes (*start with your strengths*), como punto de partida para a mellora.
- ♦ Realizar un plan a cinco anos (*make a five-year plan*), de maneira que orienta a acción.



mirar no propio “patio traseiro” (*look in your own backyard*), reconsiderar a propia experiencia e enfocala de modo diferente para aprender continuamente.

- ♦ Pedir axuda (*ask for support*), para tratar de resolver as problemáticas que descoñecemos.

- ♦ Valorarse a si mesmo/a (*go first class*), respectarse e valorarse, procurándose as mellores condicións e medios de aprendizaxe e desenvolvemento profesional.

- ♦ Soplar a propia trompeta, (*blow your own trumpet*), facer coherente e público o modo en que se está a desenvolver o propio desenvolvemento profesional) (Clark, 1992:79-83)

Tamén nesta liña e dentro dunha reflexión sobre as políticas para o desenvolvemento profesional, Darling-Hammond e McLaughlin (2004:2), recollen que o apoio ao profesorado para o desenvolvemento profesional sobrepasa a adquisición de habilidades ou coñecementos para chegar a proporcionar os recursos que lle permitan reflexionar criticamente sobre a súa práctica, de modo que poidan construír novos coñecementos sobre os contidos, a forma de ensinar e o alumnado.

Ao respecto, a definición de Dillon-Peterson, parécenos aínda actual e representativa dun enfoque comprensivo de desenvolvemento profesional:

*Un proceso deseñado para o desenvolvemento persoal e profesional dos individuos dentro dun clima organizativo respectuoso, positivo e de apoio, que ten como última meta mellorar a aprendizaxe dos alumnos e a autorenovación continua e responsable dos educadores e das escolas (Dillon-Peterson, 1981; cit. por Marcelo, 1999:155).*

Ligar desenvolvemento profesional e innovación e mellora das escolas, é unha perspectiva que ven cobrando forza desde hai tempo (por exemplo, Bolívar, 1999; Fullan e Hargreaves, 1992a, 1996; Fullan, 1993; Guarro, 2005), recoñecendo o papel esencial do profesorado nesta perspectiva de mellora e a

importancia do contexto como factor que axuda ou dificulta o seu desenvolvemento.

A cuestión das dimensións constituíntes do desenvolvemento profesional e polo tanto das que necesitarían ser abordadas para promovelos e facilitalos, ten sido obxecto de estudo e debate propoñéndose por diferentes autores e traballos, como veremos, diferentes modelos teóricos (*know about*) e programas prácticos (*Know how*), (Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall, 1996), que inciden nunhas, noutras ou tratan de definir as súas interrelacións.

Howey (1985), apuntou seis dimensións incluídas no concepto de desenvolvemento profesional: *desenvolvemento pedagógico*: competencia para a ensinanza e xestión da aula; *coñecemento e comprensión de si mesmo*: percibirse a si mesmo para chegar a madurez psicolóxica; *desenvolvemento cognitivo*: consecución de niveis conceptuais elevados e de estratexias de procesamento da información; *desenvolvemento teórico*: baseado na capacidade de reflexionar adecuadamente sobre a práctica e a experiencia; *desenvolvemento profesional*: a través da investigación, a troca de experiencias, e *desenvolvemento da carreira*: mediante a adopción de novos papeis e función docentes.

Outras propostas, entendendo a formación do profesorado como un continuo, consideran estes aspectos subsumidos en tres máis xerais; así Nóvoa (1992a), suxire que debe dirixirse ao desenvolvemento persoal: *producir a vida do profesor/a*, ao desenvolvemento profesional: *producir a profesión docente*, e ao desenvolvemento organizativo: *producir a escola*; apuntando que a formación, por un lado, non ten prestado atención ao desenvolvemento persoal confundindo formar con formarse e non sendo capaz de discernir entre a lóxica da actividade educativa e a das dinámicas propias da formación, que non sempre coinciden; por outro lado, tampouco se ten valorado a conexión entre a formación e proxectos das escolas, en tanto que organizacións con marxes de autonomía crecentes. Isto equivale na práctica, de acordo co autor, a non ter

como referencia na formación a dobre perspectiva, individual e colectiva, do desenvolvemento profesional do profesorado.

Para Montero (1999:99 e sgtes.), a investigación sobre o profesorado e sobre a súa formación é un caso particular da investigación sobre a ensinanza de maneira que os paradigmas, orientacións e tradicións empregados son os mesmos, (a ensinanza defínese como a actividade profesional do profesorado), e os métodos son os procedentes das distintas opcións metodolóxicas das ciencias sociais coa disxuntiva dicotómica cuantitativo-cualitativo. A abundancia de información producida por investigacións provenientes de diferentes campo disciplinares, leva a autora a sinalar unha *mirada sociolóxica*, que contempla o lado social da profesión docente: orixes, demografía, xénero, profesión, unha *mirada cognitivista*, procedente dos psicólogos da educación norteamericanos que da lugar ao paradigma mediacional denominado *teacher thinking* e reformulado como do *pensamento e coñecemento do profesorado* (Clark e Peterson, 1986), unha mirada *psicolóxica*, que ten contribuído ao desenvolvemento de estudos sobre a aprendizaxe adulta, as etapas de desenvolvemento psicolóxico, ciclos de vida, etc., como veremos máis adiante; de tal maneira que a interligazón do desenvolvemento persoal e profesional aparece máis definida, pois

*Non podemos esquecer que profesores e profesoras son persoas que posúen unha historia persoal e unha orixe cultural e que constrúen a súa identidade profesional confrontando a dinámica escolar cos conflitos, esixencias e dilemas presentes na súa vida fóra da institución escolar (Montero, 1999:102).*

Outra mirada á que alude a autora, reflexionado sobre a maneira de construír un retrato sobre o profesorado e sobre a súa formación e desenvolvemento profesional ofrecendo así unha breve panorámica do campo que estamos a tratar, é a que pon o foco no desenvolvemento das organizacións (xa aludido), no estudo de como se produce o cambio desde diferentes perspectivas disciplinares, conducindo a modelos de formación e

desenvolvemento profesional nos que a escola é a unidade básica e a énfase ponse no traballo colaborativo dos profesorado (Montero e Molina, 1996).

Xunto a estas miradas reconece que quedan outras por tratar destacando a da educación informal que ten contribuído a poñer de relevo as características do traballo do profesorado, a súa formación, os contextos nos que se desenvolve, e tamén ás que miran ao profesorado desde os estudos sobre o currículo na perspectiva da responsabilidade que ten na súa construción e como medio de desenvolvemento profesional. Tal vez, sinala Montero, onde mellor se recollan as preocupación sobre o profesorado sexa no campo da formación e o desenvolvemento profesional, en tanto constitúe un,

*...verdadeiro cruce de camiños das distintas perspectivas contempladas (e doutras non consideradas), expresión clara e síntese da multidisciplinarietàade do campo, con cultivadores que aspiran non só a reunir as diferentes miradas dispersas, senón a construír desde elas e con elas un campo disciplinar (Montero, 1999:103).*

Na liña de preocupación epistemolóxica pola construción do coñecemento profesional do profesorado e pola súa formación e desenvolvemento profesional, Cochran-Smith e Lytle (2003), consideran que nas últimas décadas ten emerxido un novo enfoque sobre a aprendizaxe do profesorado, a súa formación e desenvolvemento profesional, baseada nas investigacións sobre o pensamento do profesorado (Clark e Peterson, 1986) e sobre a incidencia no que o profesorado sabe, ás súas fontes de coñecemento e a influencia das mesmas no seu labor de aula (Barnes, 1989; cit. por Cochran-Smith e Lytle, 2003:65). Este é un enfoque constructivista, (ao que xa aludimos no capítulo II ao falar da construción do coñecemento), que incide na necesidade de oportunidades para aprender e no espazo temporal de todo o transcurso vital, no que se desenvolve, tendo en conta as ideas e coñecementos previos, en tanto que constitúen a bagaxe coa que profesores e profesoras se enfrontan as diferentes situacións de aprendizaxe e representan oportunidades para vincularlos coas novas concepcións.

Tres concepcións sobre o desenvolvemento profesional, segundo as autoras, poden situarse nesta esfera, se ben difiren significativamente de acordo coas nocións que levan implícitas sobre o coñecemento, a práctica e a aprendizaxe que realizan os/as docentes; non en tanto, están presentes na política, a investigación e a práctica educativas como bases para a argumentación de liñas moi diferentes para a mellora da educación. A razón é que,

*...Non existen métodos particulares de formación do profesorado nin tampouco mecanismos organizativos concretos para mellorar a práctica dos ensinantes ou alterar o currículo que se siga ou derive directa ou necesariamente de algunhas destas tres concepcións sobre a aprendizaxe dos docentes...as iniciativas de desenvolvemento profesional soen estar impulsadas por interpretacións e ideas—aínda cando estas sexan tácitas e estean sen analizar—e non simplemente por métodos e prácticas (Cochran-Smith e Lytle, 2003:67).*

Isto leva consigo que, tanto na formación inicial como permanente, os significados atribuídos aos diferentes procedementos e estratexias sexan múltiples e estean ligados con planteamentos diferentes. Así, estratexias para promover o desenvolvemento profesional como os proxectos de centro (formación centrada na escola), grupos de investigación ou o asesoramento e a colaboración coas universidades, posúen diferentes finalidades e constrúense de modo diferente.

Os tres enfoques aludidos, que as autoras sinalan son:

a) Coñecemento para a práctica. É a universidade a que xera o coñecemento formal e a teoría que o profesorado ha de empregar para mellorar a súa práctica. Pensamos que pode equipararse a unha concepción academicista e técnica.

b) Coñecemento na práctica. O profesorado aprende do coñecemento inmerso na praxes e nas reflexións dos profesores/as expertos/as e profundando nos seus propios coñecementos e pericia cando traballa na aula.

c) Coñecemento da práctica. Esta achega procede do labor investigador das autoras, que tamén propoñen o concepto de indagación como

actitude, entendendo que permitirá unha mellor e máis estreita comprensión das relacións entre o coñecemento e a práctica, a maneira en que a indagación produce información, se relaciona coa practica e daquilo que o profesores e profesoras aprenden a través deste método no seo das súas comunidades. O coñecemento para ensinar xérase no contexto da aula e centro, entendidos como lugares de investigación explícita e tamén considerando o coñecemento producido por outros como base para xerar interrogantes e interpretacións. No coñecemento da práctica esta implícita a idea de que,

*... a través da indagación, os profesores en todo o abanico da vida profesional—dende os moi novatos aos moi experimentados—cuestiónanse os seus propios coñecementos e a súa practica, ao igual que a practica e os coñecementos de outros, e deste modo establecen unha relación diferente co coñecemento (Cochran-Smith e Lytle, 2003:69).*

A indagación como actitude constitúe, para as autoras, o obxectivo do desenvolvemento profesional. Este construto require transcender a consideración dualista entre coñecemento teórico e práctico, obxecto de tanta controversia como vimos no capítulo segundo, para considerar o que denominan coñecemento local e público, expresión que din pon de relevo os procesos e non os produtos de construción do coñecemento tal e como se manifestan na vida cotiá na escola *subliñando o vínculo entre o suxeito do coñecemento e o obxecto do mesmo, así como o contexto no que ten lugar*. Coñecemento local que se xera colaborativamente por docentes e comunidades nun proceso de cuestionamento e construción crítica dos marcos conceptuais a través dos cales se poñen en relación a acción e o planteamento de problemas non só co contexto inmediato senón tamén con outros aspectos sociais, culturais e políticos máis amplos. Tanto docentes experimentados como novatos forman comunidades de indagación que a través da conversación e outras formas de interpretación e análise tratan, ao longo da súa vida, de construír coñecemento profesional conxuntamente, non circunscribíndose ao tempo de duración dun proxecto ou limitándose ao emprego dunha estratexia máis; trátase de chegar a desvelar a relación entre o concreto e as estruturas

máis xerais para poder levar a cabo cambios coherentes tanto na vida do profesorado como na do alumnado e da comunidade educativa.

A perspectiva da indagación como posición trata de superar o concepto de práctica como aquilo que é útil e funcional, para entender que a docencia e o desenvolvemento profesional é un proceso de construción e reconstrución de marcos que permitan entender a práctica. Neste senso, hai unha serie de preguntas que axudan a ver e dar senso á práctica vista dun modo xeral, así: quen son eu como profesor/a?, que estou asumindo acerca de cada alumno individualmente, do grupo, da comunidade na que estou?; como inflúen e inspiran os marcos teóricos e as investigacións doutras persoas as miñas propias concepcións?, que premisas subxacen nestes materiais, textos, currículos, etc.?, en que medida conectan os meus esforzos en tanto profesor/a individual cos da comunidade e con planteamentos máis amplos de cambio social e escolar?.

Cando a indagación é unha actitude cara a ensinanza, Cochran-Smith e Lytle (2003:76), o desenvolvemento profesional vese indisolublemente cinguido a cuestións máis amplas relacionadas coas consecuencias e os fins do mesmo, de maneira que as preguntas que poden plantexarse son do tipo: cales son ou deberían ser os obxectivos do desenvolvemento profesional, quen decide sobre eses obxectivos e a súa consecución?, que efectos ten o desenvolvemento profesional sobre a aprendizaxe do alumnado?, como se conecta o desenvolvemento profesional con movementos sociais, políticos, intelectuais de maior amplitude?, etc. A autonomía do profesorado xoga, como pode observarse un papel fundamental, en tanto se relaciona coas preguntas máis relevantes acerca das finalidades e os efectos do desenvolvemento profesional.

Sinalan estas autoras que, desde a perspectiva da indagación como posición, o desenvolvemento profesional ten que ver fundamentalmente coa incerteza, co planteamento de problemas e o recoñecemento de que o espírito de busca procede da interpelación e desemboca nela. Certamente, o

desenvolvemento desta actitude indagadora precisa dunhas condicións de tempo:

*Cando os profesores forman grupos de investigación, precisan parcelas de tempo para poder traballar e unha traxectoria como equipo que lles permita sacar adiante o seu traballo. Cando o ritmo de traballo dunha comunidade non se ve apremado por presións externas e...se comprometen a tratar asuntos complexos....as ideas teñen a oportunidade de ser incubadas e desenvolverse, a confianza instálase...os participantes síntese cómodos manifestando puntos de vista arriscados que os expoñen como individuos sensibles e vulnerables. Co tempo, as comunidades desenvolven...a súa propia cultura—un discurso común, experiencias compartidas...e unha serie de mecanismos que proporcionan forma e estrutura ao fluxo constante da experiencia (Cochran-Smith e Lytle, 2003:74).*

E conclúen

*A idea da indagación como actitude pretende postular que..., non debería entenderse a formación dos docentes como un logro basicamente persoal e profesional, senón como unha posición ao longo de toda a traxectoria vital e un proxecto colectivo a longo prazo que sirva ao ideal democrático (Cochran-Smith e Lytle, 2003:77).*

Dando un paso máis, se ben cremos que na dirección da indagación e construción do propio coñecemento profesional, así como resaltando a importancia das condicións de traballo, Fullan (2007), sostén, citando un artigo de Cole (2004), que o desenvolvemento profesional (como termo e como estratexia), é a mellor maneira de evitar o cambio e polo tanto a mellora, porque diminúe a presión para cambiar, entretén ao profesorado pensando que está facendo algo valioso e resta enerxía para cambiar a cultura da escola; de maneira que cómpre un cambio relevante nas condicións e modo de aprender,

*The future of improvement, indeed of the profession itself, depends on a radical shift in how we conceive learning and the conditions under which teachers and students work (Fullan, 2007:35).*

Este cambio xustifícase con cinco ideas: o propio termo desenvolvemento profesional é un obstáculo para a aprendizaxe do



profesorado; profundar na consideración de Elmore (2004; cit. por Fullan, 2007) respecto de que a mellora é sobre todo facer o correcto no contexto no que un está traballando; a aprendizaxe do alumnado depende de que o profesorado aprenda cada día; estas tres ideas dependen de que se desprivatice a ensinanza e o profesorado traballe xunto na mellora da mesma e, ademais, as condicións de traballo do profesorado son inimigas das catro razóns anteriores (Fullan, 2007:35).

A súa proposta vai na dirección de que o profesorado, como comunidade profesional de aprendizaxe, aprenda desprivatizando o seu labor, abrindo á porta para observar e ser observado, para logo realizar un debate eficaz e informado e aprender; non en tanto, isto represente un cambio radical, que precisa cambios na cultura da ensinanza ancorada no pasado e moito apoio por parte de todos os implicados/as.

Temos pois un panorama de ideas e propostas para a formación e desenvolvemento profesional e a mellora do labor docente realizado co alumnado, nas que sobresaie a idea da responsabilidade e implicación do profesorado, pero tamén de todos os implicados, cunha actitude indagadora e nunhas condicións favorecedoras, que lle permitan aprender continuamente no contexto da escola, da organización escolar, asumindo a incerteza e formando comunidades profesionais de aprendizaxe nas que apoiarse. A aprendizaxe sitúase así no núcleo da formación e desenvolvemento profesional do profesorado e, de acordo co paralelismo do que temos falado, dos asesores/as, de maneira que se converten en cuestión central os modos, condicións, apoios, nos que a aprendizaxe, (e mellora), se produce.

Na *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (nº 68, 2010), despuntan novos enfoques dos problemas relacionados coa formación inicial e continua do profesorado; neles pode observarse como continúan, (non en tanto os ángulos de visión poidan diferir e compoñer, sen dúbida, unha visión máis rica, abríndose a novas concepcións nas que a dimensión práctica se subliña), as ideas, a concepción, de que a innovación e mellora da escola é

un problema no que tanto a investigación (teoría), como a práctica (os prácticos), xogan o seu papel e teñen moito que dicir, (Pérez Gómez, 2010; Korthagen, 2010) tamén que a investigación-acción, (Elliott, 2010) a formación centrada na escola como organización que aprende (Santos Guerra, 2010), seguen a ser estratexias a partires das cales acometer tales procesos de mellora. Queda tamén de manifesto a necesidade de intensificar a mellora da práctica, a través de longos períodos de tempo (Elliott, 2010; Pérez Gómez, 2010), e co compromiso dos equipos directivos; o que nos retrotrae ao problema da adecuación das condicións para a mellora do labor das institucións de formación e do profesorado (Santos Guerra, 2010), e tamén das estratexias a empregar (Elliott, 2010).

Mais novidosa, tal vez, resulta a achega de Contreras (2010), quen considera a formación como cancelar a fronteira entre o que sabemos e o que somos. Entende que no labor de educar debe considerarse a relación entre experiencia (o que nos ocorre e nos dinamiza para pensar o senso do educativo), e saber (o froito da experiencia, na que sempre o persoal ten moito que ver), en lugar de a clásica relación entre a teoría e a práctica.

## **5. Modelos ou perspectivas de desenvolvemento profesional**

Máis arriba falamos de orientacións conceptuais como presupostos máis xerais aplicables na análise da formación do profesorado; agora faremos un recorrido por diversos traballos que pretenden dar conta de estudos realizados arredor dos modelos de formación e desenvolvemento profesional; pois, entendemos que en tanto ben sendo xa tradicional o acordo sobre a consideración do desenvolvemento profesional ou aprendizaxe do profesor/a, como prefere dicir Fullan (2007), como básico para que se produza unha mellora da educación que recibe o alumnado, (o cal está moi relacionado coas condicións de traballo e oportunidades para poder aprender), está xustificada a preocupación polos modelos que sirvan de referentes para a práctica da formación permanente do profesorado.

Un modelo de formación representa un marco conceptual que nos axuda a entendela, pensala, deseñala; pero debemos dicir xa que o concepto de modelo de formación non se entende de maneira unívoca; así, Sparks e Loucks-Horsley (1990:235), definen un modelo de formación como:

*Un deseño para aprender, que inclúe un conxunto de supostos acerca de, en primeiro lugar, de onde procede o coñecemento, e en segundo lugar de como os profesores adquiren ou desenvolven ese coñecemento* (Sparks e Loucks-Horsley, 1990:235).

Sendo así, un modelo baséase nuns supostos subxacentes sobre o profesor/a e o seu papel, como aprende, cales son as estratexias máis adecuadas para facelo, sobre a ensinanza, a aprendizaxe do alumnado, as relacións entre investigación e formación.

Pola súa parte, Imbernón (1994:67), apunta que cando se fala de modelo de formación uns autores/as refírense aos procesos administrativos para levar a cabo a formación, outros/as sitúanos nos diferentes sistemas que interactúan na formación e outros/as no desenvolvemento do contido da formación. Para este autor, na análise dun modelo de formación debe terse en conta: a súa orientación de acordo cos fundamentos teóricos cos que se concibe a orixe do coñecemento (externo/ proveniente do propio profesorado), a súa adquisición, a práctica docente; a intervención ou aplicación en programas; a avaliación dos resultados da aplicación do modelo tratando de evidenciar os cambios producidos e a organización da xestión do proceso, ben entendida dunha maneira máis directiva con pautas orientadoras concretas ou ben máis democrática, de maneira que o profesorado participe nos procesos.

Para Davini (1995; cit. por Loya, 2008:2), os modelos de formación constitúen tradicións orientadoras da acción docente, que son configuracións de pensamento e de acción, construídas historicamente, que perviven institucionalizándose, incorporándose á práctica e a consciencia dos suxeitos, e así sobreviven na organización, na práctica, no currículo e nas xeracións de formadores/as.

No apartado anterior, vimos que Montero (1999, 2001), aludía a diferentes miradas no estudo da formación e desenvolvemento profesional do profesorado, de modo semellante, atopamos diversos estudos con organizacións e clasificacións de modelos de formación; neles poden observarse diferentes concepcións sobre o profesorado e o desenvolvemento do currículo, sobre a innovación, a investigación. Vexamos pois algúns deles:

♦ Guskey e Huberman (1995:1 e sgtes.), sinalaron a importancia da formación en servizo e outras maneiras de desenvolvemento profesional para a mellora educativa e constataron a variedade de propostas, mesmo dicotómicas, neste campo, de maneira que tentaron ofrecer unha certa sistematización que diminuíse a confusión presente, incluso entre as persoas investigadoras, sen por iso deixar de recoñecer a obvia existencia de diferentes perspectivas no modo de ver o desenvolvemento profesional. A súa conclusión foi que os diferentes modos de construír, deseñar e levar a cabo o desenvolvemento profesional se podían organizar en dúas categorías. Por un lado estarían os modelos de “déficit” e modelos de “crecemento”, polo outro os modelos “individuais” e “institucionais”.

Os modelos de *déficit*, baséanse na idea de que algo falta e debe ser corrixido. Son outras persoas as que establecen os déficits, o profesorado é obxecto máis ca suxeito do seu propio desenvolvemento profesional. A refutación deste modelo non nega a necesidade do desenvolvemento profesional senón o rol pasivo do profesorado.

Os modelos de *crecemento*, baséanse na continua investigación sobre a propia práctica docente a través de diferentes actividades (tipicamente *site-base*), de desenvolvemento profesional que fomentan desde unha perspectiva crítica, a reflexión do profesorado sobre a súas propias prácticas, de ensinanza e sociais, na aula.

De outro lado, os modelos *individuais*, aluden a que o desenvolvemento profesional é unha cuestión individual. Teñen que ver con preocupacións sobre

a ensinanza dun alumando en particular, momentos particulares nos ciclos de vida profesional e con aspiracións individuais de crecemento, cambio e reto.

Os modelos *institucionais*, consideran que o desenvolvemento profesional é unha cuestión institucional, que pode adoitar a forma de colaboración entre conxuntos de profesores/as como no modelo de crecemento, pero ao tempo comparte a preocupación por arriscarse a intentos máis continuos de traballo coordinado e a modificar acordos de ensinanza que afectan negativamente á motivación e aprendizaxe do alumnado.

A preocupación por saber que elementos deben presidir un desenvolvemento profesional real e efectivo ten levado a recoñecer a integración de teoría, investigación e práctica como necesaria (Griffin, 1987). Resulta, non obstante, moi dificultoso establecer si a teoría está impregnando a práctica ou si esta é visible na teoría, xa que son caras da mesma moeda, esenciais para o desenvolvemento profesional.

♦ Pola súa parte, Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1996), aos que vamos a seguir, nunha revisión sobre a investigación no desenvolvemento profesional do profesorado (*Teacher professional development*), consideran dous ámbitos, citando aos estudosos/as de referencia como veremos, en base á diferenza entre *knowledge about e knowledge how-to*, establecida por Ryle (1984).

Por un lado, abordan a investigación, teorías, sobre o coñecemento base existente no campo do desenvolvemento profesional do profesorado, saber que, considerando ao profesorado como aprendiz adulto, como adulto en desenvolvemento; de maneira que consideran:

– Teorías sobre a idade e fase da vida (Erickson, 1982; Lawrence, 1992; Vaillant, 1977).

– Sobre as preocupacións do profesorado (*Concerns-Based Adoption Model, CBAM*), (Hall e Rutherford, 1990).

– Sobre as fases de desenvolvemento da carreira, (Huberman, 1993, 2000;).

- Sobre a progresión na carreira e os plans de pago por méritos, (Cornett e Gaines, 1993).

- Teorías sobre o procesamento da información, (Carter, 1990; Kennedy, 1991).

- Enfoque sobre o desenvolvemento cognitivo, (Gardner, 1993; Kohlberg, 1969; Piaget, 1973).

- Teorías sobre a cuestión do xénero, (King e Kichener, 1994).

- Teorías sobre o nivel de desenvolvemento cognitivo e conduta, (Sprinthall, Sprinthall e Oja, 1994).

Polo outro, ocúpanse dos enfoques e programas sobre o coñecemento en relación co *saber como*, coa práctica do desenvolvemento profesional do profesorado:

- Modelo de habilidades (Grimmet e MacKinnon, 1992) e como variacións deste modelo as escolas esenciais, estudo de caso autobiográfico, (Bullough e Stokes, 1994; Connelly e Clandinin, 1990; Goodson, 1992).

- Equipos de xestión baseada na escola (Newmann, 1993).

- Os programas *Teacher Center*, (Yarger, 1990).

- Renovación do profesorado, (Oldendorf, 2008, v. o., 1992).

- Modelo de Experto: coñecemento experto

- Modelo Proceso-produto, (Gliessman, Pugh, Dowden e Hutchins, 1988; Stallings e Krasavage, 1986).

- Modelos de instrución: pensamento de alta orde (Bereiter e Scardamalia, 1987; Newmann, 1993; Costa, 1991; Marzano, 1992), e instrución guiada cognitivamente, (Knapp e Peterson, 1991).

Son tratados aquí, así mesmo:

- ♦ Os modelos ou programas interactivos fundamentados na investigación sobre o desenvolvemento nas etapas da infancia, adolescencia e o período previo á vida adulta, así como na asunción de que para producirse algún cambio na estrutura cognitiva e promover un coñecemento máis

complexo, é necesaria a participación activa da persoa que aprende (John R. Anderson, 1990; Piaget, 1972; Vigotsky, 1978). O obxectivo dos modelos interactivos diríxese a lograr que a profesora/or se comprometa activamente no proceso de aprendizaxe. Entre eles sinalan:

- *The Practical Argument Staff Development*, un programa que pretender ser colaborativo apoiado no asesoramento, (Richardson, 1994a).

- Programa “Profesor *visitante*”, no que unha profesora/or en exercicio comparte a súa experiencia con futuros/as docentes ao tempo que se desenvolvería profesionalmente, (Kagan, Freeman, Horton e Roundtree, 1993).

- O profesor/a como práctico reflexivo, con base na definición de reflexión de Dewey (1933, 1989), está ligado con tres liñas de investigación desenvolvidas nos oitenta: unha baséase no traballo de Schön (*The Reflective Practioner*, 1983; *Educating the reflective practioner*, 1987); outra confórmase polo traballo dos que tratan de describir como os seres humanos constrúen significado a partires da experiencia, o proceso cognitivo e afectivo fundamental empregado para dar significado á experiencia (Erickson, 1982, 2000; Perry, 1975; Piaget, 1972); a terceira liña provén da liña de investigación de procesamento da información, claramente vinculada coa reflexión.

- Política educativa e desenvolvemento do profesorado: ponse de manifesto a interdependencia entre o desenvolvemento do profesorado e as condicións institucionais, políticas e persoais, (Little, 1992; Fullan e Hargreaves, 1992a).

- Programas de indución do profesorado: a figura do mentor como axuda para a aprendizaxe da ensinanza por profesorado principiante (e por docentes futuros), ten abundado desde os oitenta, reflectíndose en diversos traballos (Reiman e Thies-Sprinthall, 1993).

- Enfoques de desenvolvemento cognitivo: toma ou asunción dun rol e interacción social, (Kennedy, 1991, Michigan State Team), este enfoque pon a énfase na práctica que provén directamente da investigación básica.

– Dominios como variable independente, (Erickson, 1982, dominio do self, ego, identidade; Kohlberg, 1984).

♦ Achados de investigación: o profesor/a como supervisor/a, (Reiman e Thies-Sprinthall, 1993).

Estes estudos que pretenden unha ensinanza para o desenvolvemento cognitivo caracterízanse, isto é, inclúen elementos como: o exercicio dun rol (non a súa representación) que carrearía a aprendizaxe dun conxunto de habilidades subministradas a través dun currículo secuenciado; reflexión sobre un conxunto de lecturas, actividades prácticas, demostracións, diarios semanais para dialogar sobre o significado da experiencia; equilibrio entre a acción e a reflexión; continuidade; e tamén, apoio e retos a lograr, aspecto moi necesario e difícil polo que se refire ao equilibrio entre ambos (Richardson, 1994a). Neste grupo inclúense, pois, enfoques como:

– O exercicio dun rol para profesores/as e para educadores/as de profesores/as: a experiencia no exercicio dun rol sen reflexión non promove o desenvolvemento, (Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall, 1993).

– Profesores/as como iguais que ensinan: os programas de aprendizaxe entre iguais permiten ao profesorado traballar colaborativamente e asumir roles máis complexos favorecendo así o seu desenvolvemento (Phillips e Glickman, 1991).

– Profesores/as como investigadores/as na acción: unha investigación-acción (perspectiva interaccionista), á que se caracteriza como colaborativa, dirixida os problemas prácticos da aula, fortalecedora do desenvolvemento profesional e necesitada de tempo e apoio. Oja e Smulyan (1989), encontraron que a investigación-acción colaborativa depende do estado de desenvolvemento do profesorado involucrado nela, polo que o desenvolvemento persoal e profesional vese afectado.

♦ O método do discurso: Oser (1991), empregou dous métodos relacionados de desenvolvemento profesional do profesorado. O “Discourse II Method” trataba de promover o razoamento moral e as habilidades de



pensamento de alta orde. O modelo “Just Community”, baseado no traballo de Kohlberg co que o profesorado acadou unha mellora notable en aspectos como xustiza, coidado e veracidade. Posteriormente Oser (1994), profunda na responsabilidade do profesorado e no profundo coñecemento que debe informar a ensinanza moral.

Posteriormente, pode mencionarse o modelo do Deconstruccionismo crítico, (Estrada e McLaren, 1993), que constitúe unha mirada crítica ao desenvolvemento profesional do profesorado. Denominado pedagogía crítica, este modelo pode considerarse reminiscencia do criticismo dos setenta (Illich, 1971).

Este panorama amosa, de acordo con Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall (1996), que o concepto e proceso de desenvolvemento profesional do profesorado presenta gran amplitude e diverxencias, en gran medida procedentes do contexto histórico. Modelos como o de rasgos psicoanalítico ou proceso-producto, non resultaron produtivos para avanzar; sen embargo, as discusións paradigmáticas, (Kuhn, 1970), son o xermolo de innovacións que achegan aspectos positivos e negativos. Algunhas ideas importantes van emerxendo: o desenvolvemento profesional non pode imporse desde fóra nin de arriba cara abaixo; a colaboración é necesaria para que se produza desenvolvemento profesional pese a que o proceso sexa moi complexo, (Richardson, 1994a; Lieberman, 1992). O dilema está, en teoría delimitado, o que permitirá enfrontalo, trátase de equilibrar diferentes conxuntos de coñecementos que reflicten diferentes experiencias e epistemoloxías.

Algúns dos aspectos positivos son:

– A consideración do profesor/a como aprendiz adulto, de maneira similar ao que ocorre co alumnado, veu a supoñer un avance (Lieberman, 1992), pois levou a estudar a súa maneira de aprender e consecuentemente a investigar como optimizar a aprendizaxe para o desenvolvemento profesional. As teorías dos estadios e fases de carreira amosan a existencia de importantes ámbitos de desenvolvemento (conceptual, ego, moral), que se consideran

variables independentes adecuadamente descritas en relación coa execución efectiva en esforzos complexos.

▮ Tamén os traballos sobre desenvolvemento cognitivo e procesamento da información van dando lugar a unha importante investigación básica.

Tanto o enfoque cognitivo como o de desenvolvemento cognitivo teñen similitude en canto a: o concepto de estrutura cognitiva como esquema a través da cal cada persoa constrúe significados a partires da experiencia, da significado á mesma. E teñen tamén diferenzas importantes en canto ao concepto de niveis, así para os teóricos dos estadios os niveis son una serie de transformacións, mentres que para os teóricos cognitivistas, son un proceso gradual que vai de menos a máis; se ben, ambos consideran a capacidade cognitiva como principal determinante da conduta, polo carecería de senso non ter en conta as cognicións do profesorado nos programas de desenvolvemento profesional.

▮ A liña de investigación máis prometedora a seguir debería dirixirse cara a interactividade máis que a perpetuar a separación entre as descricións básicas e as intervencións aplicadas.

Non hai, segundo os autores, abundancia de exemplos integradores de teoría, investigación e práctica, para o desenvolvemento profesional, pero si algunhas correntes de interese que focalizan na actuación do profesorado na aula, investigación-acción, ou supervisión por una efectiva mentorización, (peer coaching), como programas de desenvolvemento. As direccións seguidas polo desenvolvemento profesional diríxense ao conxunto da escola, considerando o desenvolvemento da institución escolar no que se implique toda a comunidade educativa. O modelo colaborativo, preséntase como a principal estrutura para o desenvolvemento do profesorado, o que non significa que non existan outros, ao tempo que o modelo artesán e o de experto seguen estando presentes na literatura. O primeiro focaliza na aprendizaxe a través da experiencia coa intuición como guía, o modelo de experto reclama a

necesidade do coñecemento intelectual. Ambos modelos presentan debilidades dada a validación subxectiva, tanto da aprendizaxe a partires da experiencia como dos programas académicos elaborados sobre o comportamento concreto en tarefas complexas.

Logo da súa revisión, Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall, (1996:695), veñen a concluír que cómpre integrar a investigación cualitativa e a cuantitativa, empregando ambos enfoques na avaliación e comprensión dos efectos producidos polos programas para o desenvolvemento do profesorado, e observan que á investigación fáltalle coordinación entre as persoas implicadas nela e mesmo se descoñecen os traballos realizados, polo que consideran como beneficiosa a coordinación entre investigadores que desenvolven programas de mellora profesional, a pesares da dificultade que entraña.

Outras propostas de clasificación de modelos de formación consideran:

- ♦ Modelos centro-periferia, periferia-periferia e periferia-centro (Gimeno, 1983; Schön, 1971; Stenhouse, 1984).

- Centro-periferia: a formación debería responder ás necesidades do sistema educativo en función dos cambios que nel se producen motivados, primordialmente, polas demandas sociais. É a administración quen decide e o profesorado considérase como mero receptor das actividades formativas para el deseñadas, como executor e non artífice do currículo. A metodoloxía de formación é de tipo transmisivo polo que no momento de levar a práctica o *aprendido* as dificultades son moi relevantes. Non hai un seguimento da formación recibida polo profesorado.

- Periferia-periferia: O papel do profesorado neste modelo, ao contrario do anterior, é de protagonista e a formación ten en conta especialmente as súas necesidades. A formación permanente concíbese como unha estrutura que pode responder ás demandas do profesorado.

- Periferia-centro: pretende ser un modelo no que conflúan os anteriores e responder, á vez, ás necesidades do profesorado e ás do sistema educativo (administración).

♦ Montero (1985, 1987a), elabora unha proposta de modelo de formación permanente do profesorado (FES, formación en servizo), que na perspectiva de considerar unha concreción aplicable á práctica de formación do profesorado, consideramos que contén todos os elementos pertinentes e coherentes con unha concepción do profesorado como investigador da súa práctica. Este modelo responde, segundo manifesta a autora, os enfoques centro-periferia e periferia-periferia, se ben sería complementario do enfoque centro periferia de maneira que a formación recibida lle permita responder ás necesidades do sistema e ás súas propias. Nun contexto institucional, como é o dos Centro de Formación e Recursos, non pode obviarse a dimensión de resposta ás necesidades do sistema educativo, con frecuencia, da administración educativa; todo o máis conxugar, nalgunha medida, estas coas sentidas e reais do profesorado.

A autora xustifica a súa proposta de modelo considerando:

⊃ A formación como un sistema de compoñentes interrelacionados dinamicamente.

⊃ A necesidade de basearse na investigación para na planificación dunha formación adecuada ao contexto ao que se dirixe.

⊃ A formación permanente como unha estrutura estable de intervención que se concreta en función da investigación, evitando un carácter de remedio puntual de deficiencias.

⊃ O profesor/a é un profesional da ensinanza con capacidade de revisar a súa práctica e actuar en consecuencia. A mellora profesional está, pois, suxeita á capacidade do profesorado de elaborar coñecementos sobre a súa práctica.

⊃ As accións de formación do profesorado pretenden intervir para a mellora da realidade, polo que é precisa a coordinación de todos os implicados nela para garantir a súa coherencia.

O modelo componse de catro fases con unha previa de estudo das condicións persoais ( formación, experiencia, actitudes, etc.) e institucionais (característica do centro, localización, etc.). Estas fases son:

– *Diagnóstico das necesidades formativas do profesorado*, entendidas estas como o conxunto de problemas, carencias, deficiencias, desexos, que o profesorado sente no desenvolvemento da ensinanza.

– *Planificación da formación en servizo*, que pretende responder ás necesidades detectadas para o que se precisa seleccionar as estratexias e actividades formativas adecuadas.

– *Realización das actividades formativas*, o que significa ter en conta as condicións de espazo, tempo, recursos didácticos, clima relacional, .. , estreitamente unidas coas estratexias de formación.

– *Avaliación*, presente en todo o proceso pese a que se sitúe en último lugar, con carácter formativo e para diagnosticar os puntos débiles e fortes, factores imprevistos.

♦Sparks e Loucks-Horsley (1990), fixeron unha proposta de modelos á que se teñen referido autores como De Vicente (2002), Fernández Tilve (2006); Imbernón (1994:68) ou Marcelo (1999:168), e que concretan en cinco modelos:

– Desenvolvemento profesional autónomo.

En coherencia cos principios da aprendizaxe adulta, dos que falamos noutro lugar, este modelo baséase na capacidade do profesorado de aprender a autodirixir a súa propia aprendizaxe. A maneira de aprender difire dunhas persoas a outras polo que se admitimos isto a oferta de formación entendida en senso amplo (formación á distancia, masters, oferta institucional, etc.), e a de asesoramento á formación, debora ter en conta aspectos como as características da aprendizaxe adulta ou os diferentes estadios da vida do profesorado, de maneira que aporten recursos para a resolución ou enfrontamento das problemáticas docentes reais. O proceso de autoformación non deben entenderse como illamento, pola contra, o diálogo e debate con iguais, a

comunicación con colegas doutros centros, a reflexión sobre a súa práctica, han de estar presentes.

A modalidade de formación institucionalizada, a través dos Centro de Formación e Recursos, sobre todo, que respondería a este modelo, sería o Seminario Permanente (Marcelo, 1999), na que un grupo de profesores/as desenvolve con relativa autonomía, procesos formativos de reflexión en relación co labor docente; non en tanto, na nosa opinión e polo que ao contexto galego se refire, está moi constrinxida polas convocatorias oficiais que dalgún xeito determinan o tipo de temas de formación a abordar e os requisitos que deben cumprirse, como veremos no capítulo dedicado a describir a practica do asesoramento á formación.

→ Desenvolvemento profesional baseado na observación e avaliación/ supervisión.

Este modelo fundaméntase na achega de información sobre o labor docente que unha persoa externa (colega, mentorazgo, supervisión/avaliación), pode aportar como resultado da observación que realiza sobre a práctica (reflexión sobre a acción), analizándoa colaborativamente e consensuando esta análise do ocorrido na aula, para mellorar o que poida redundar na mellora da educación do alumnado. Tense denominado como apoio profesional mutuo “Coaching”, mentorazgo, supervisión entre compañeiros, supervisión clínica. Para Fernández Tilve (2006), dentro deste modelo identifícanse estratexias baseadas na reflexión e o diálogo tales como o estudo de casos (reflexión sobre situacións de ensinanza reais ou simuladas), rexistros persoais e biografías (redacción e comentario sobre os mesmos), diálogo profesional (discusión reflexiva sobre os problemas da práctica).

A reflexión como estratexia de desenvolvemento profesional (a que xa aludimos ao falar das orientacións conceptuais na formación), ten como obxectivo desenvolver no profesorado destrezas metacognitivas que o capaciten para coñecer, valorar e cuestionar a súa práctica e o substrato ético e de valores que comporta,. Entre as estratexias reflexivas poden sinalarse

aquelas que se ocupan de analizar a práctica de aula: a redacción e análise de casos, análise de biografías profesionais, análise dos construtos persoais e teorías implícitas, análise do pensamento a través de metáforas, análise do coñecemento didáctico do contido a través de árbores ordenadas; e aquelas outras relacionadas coa reflexión sobre a acción, tales como o apoio profesional mutuo (“coaching”) e o diálogo profesional, a supervisión clínica como estratexia reflexiva (Marcelo, 1999).

→ Desenvolvemento profesional a través do desenvolvemento curricular e organizativo ou modelo de desenvolvemento e mellora.

As actividades desenvolvidas polo profesorado neste modelo teñen que ver co desenvolvemento do currículo e a mellora da escola, resolvendo problemas relacionados coa ensinanza no seu propio contexto. Fundaméntase na consideración de que as persoas adultas aprenden máis eficazmente se precisan resolver situacións problemáticas concretas, o profesorado traballando en aspectos relacionados co seu labor acadará unha mellor comprensión de que é o que debe facer para mellorar, así mesmo ao implicarse na mellora da escola, no desenvolvemento do currículo vai adquirindo unha capacidade maior de comprensión da perspectiva dos demais, para resolver problemas, liderar grupos.

Neste modelo o desenvolvemento adquire unha dimensión colectiva perseguindo a mellora da educación impartida, da colaboración no seo da escola, da autonomía desta para resolver os seus problemas. Fronte a vantaxe que supón o traballo colaborativo para a institución escolar, debe considerarse a dificultade de conciliar as necesidades e intereses individuais e colectivos. Como estratexias poden sinalarse: o desenvolvemento de proxectos de innovación curricular e o desenvolvemento do profesorado centrado na escola. Nos Centros de Formación e Recursos irían nesta liña, fundamentalmente, os denominados Proxectos de Formación e Asesoramento a centros e tamén os grupos de traballo.

→ Desenvolvemento profesional a través do adestramento.

As actividades máis comúns neste modelo son os denominados cursos de formación. Baséase no suposto de que hai técnicas que merecen ser levadas á práctica polo profesorado o cal pode cambiar a súa conduta e aprender a aplicalas. Fronte a vantaxe de elección individual por parte do profesorado, de entre a oferta administrativa, e de poder abordar unha ampla variedade de necesidades simultaneamente, presenta a desvantaxe de non ser sensible ás necesidades da escola e ignorar o que o profesorado xa sabe.

→ Desenvolvemento profesional a través da investigación.

Fundaméntase nunha imaxe do profesorado como investigador a través da investigación acción, o profesor/a é alguén con capacidade para analizar a súa práctica, para identificar e seleccionar un aspecto problemático da mesma e levar a cabo o proceso indagador que lle permitirá a mellora ou resolución do problema. A investigación-acción contribúe ao desenvolvemento profesional recoñecendo a súa capacidade de xerar coñecemento a través da análise e reflexión.

♦ Pola súa parte, Yus (1999), fixándose na formación como actividade desenvolvida institucionalmente, sinala catro modelos de formación permanente do profesorado, que considera vixentes nese momento nos diferentes ámbitos e institucións:

→ Modelo *transmisivo*, baseado na transmisión de información, cunha modalidade destacada, os cursos ou cursiños que permiten que a oferta administrativa chegue a un gran número de profesores/as.

→ Modelo *implicativo*, alternativo do anterior, con énfase en enfoque deliberativos e actividades que, idealmente, se desenvolven con estratexias de investigación na acción.

→ Modelo *autónomo*, neste modelo acentúase a dimensión de autoformación. O seu éxito estriba na harmonía que garda coa característica da profesión da docencia, as súas relacións de comunicación entre e iguais. Son modalidades características os grupos de traballo, seminarios permanentes, proxectos de innovación e investigación.



→ Modelo de *equipo docente*, que a diferenza dos anteriores, ten como característica que a motivación da formación provén dun problema que atinxe ao centro educativo. Detectado o problema abórdase a formación en base á documentación, aplicación e reflexión.

Na Comunidade Autónoma de Galicia, ámbito no que se centra a nosa investigación, non hai actualmente un documento “oficial” que defina o modelo de formación, pese a requirilo a lexislación vixente nas dúas últimas etapas, e non en tanto os intentos realizados nos anos 1996 e 2005, nos que chega a elaborarse un borrador. O Plan Marco elaborado para o período comprendido entre 1990-1995, consideraba a formación permanente do profesorado como un proceso de desenvolvemento profesional, aprendendo a ensinar e cambiando o rol tradicional polo dun profesor/a innovador, que reflexiona sobre a súa práctica docente para mellorar a educación. O modelo de formación definido neste Plan Marco — que nalgunha medida sigue vixente de modo tácito e dado que non se ten elaborado ningún outro —, caracterizábase por preconizar unha formación descentralizada, baseada na detección das necesidades de formación a través dunha rede de formación con recursos humanos e materiais na que o profesorado fose artífice da súa propia formación; baseada na flexibilidade e diversidade para responder as necesidades e distintas situacións ás que o profesorado se enfrenta; potenciadora de procesos de indagación e experimentación curricular conxugando teoría e práctica e de modo particular, a lo menos como intención e desexo, decantándose pola formación centrada na escola na que o centro se considera como unidade básica de investigación.

Este modelo pode considerarse aberto e flexible, sen embargo, outra cousa é a súa implementación, a realización concreta nas prácticas de formación e asesoramento á formación permanente do profesorado. Esta foi unha das preocupacións que nos levou a tratar de indagar as concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento, nun

primeiro momento e a confeccionar o relato sobre a práctica asesora, posteriormente .

Non obstante, no Decreto 99/2006 (*DOG* 19/06/2006), (substituído xa polo 74/2011, *DOG* do 06/05/2011), polo que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado na Comunidade Autónoma de Galicia, avógase por.

*...unha formación continua sensible ás necesidades do profesorado, ás demandas sociais e ás recomendacións dos organismos internacionais,...suxeita aos procesos avaliativos que garantan a súa calidade...(Preámbulo).*

Coa finalidade de,

*...promover o desenvolvemento profesional do profesorado para a mellora da práctica educativa (Art.,1,3).*

E sinálase que,

*As accións de formación permanente do profesorado planificaranse de acordo co que se estableza no Plan Marco da Formación Permanente do Profesorado en Galicia....que atenderá as directrices fixadas no Plan Xeral de Normalización Lingüística, comprenderá un conxunto de principios, programas específicos e orientacións para a formación permanente do profesorado.... (Art.4, 1 e 2).*

Vistas algunhas das diferentes organizacións do coñecemento, da investigación teórica e práctica, sobre modelos ou perspectivas de desenvolvemento profesional, concluiremos servíndonos agora da mirada de Hargreaves e Fullan (1992:1), para os que gran parte do debate sobre a mellora da escola e do nacemento de estándares educativos relaciónase co tema de prover de iguais e suficientes “oportunidades para aprender” para tódolos nenos e nenas. Oportunidades que requiren que o profesorado teña, “oportunidades para ensinar”; isto é: atopar oportunidades para aprender, ter oportunidades para desenvolver as cualidades persoais, compromiso e autocomprensión esencial para ser un profesor/a sensible e flexible, cerar un

entorno de traballo de apoio e non restritivo de aprendizaxe profesional, mellora continua, e de oportunidade de ensinar e ensinar ben, máis que simplemente sobrevivir.

Esta mirada as oportunidades para ensinar supón diferentes enfoques de desenvolvemento profesional do profesor/a que poden expresarse como:

1. Desenvolvemento do profesor/a como desenvolvemento de coñecemento e habilidades.
2. Desenvolvemento do profesor/a como autocompreensión.
3. Desenvolvemento do profesor/a como cambio ecolóxico.

Temos así, unha base para considerar os tres ámbitos de desenvolvemento profesional do profesorado que entendemos deben terse presentes: profesional (perspectiva baseada na adquisición de coñecementos, competencias e habilidades), individual-persoal (perspectiva de autoconhecimento e desenvolvemento persoal) e institucional (perspectiva baseada no centro como nicho ecolóxico), se ben todos eles son inseparables e interactúan e coadxuvan na consecución da finalidade de mellora da súa profesionalidade e da súa actuación docente para reflectirse na mellora da educación que reciba o alumnado.

### **5.1. Desenvolvemento profesional como adquisición de habilidades**

No enfoque de desenvolvemento do profesor/a como desenvolvemento de coñecemento e habilidades, trátase de proporcionar ao profesorado aquelas habilidades e coñecemento que lle permitan mellorar as oportunidades de aprender do seu alumnado.

As súas vantaxes son ben coñecidas pola focalización en métodos comprensibles e de fácil uso polo profesorado na súa aula. É amplamente

usado e apoiado polos administradores polas súas características de clara focalización, organizado e non intrusivo no campo doutras persoas.

Claro que unha das obxeccións que poden facerse é que, ao igual que ocorría cando consideramos a investigación proceso-produto, non é posible sacar conclusións válidas universais aplicables á diversidade do alumnado presente nas aulas. Esta é a perspectiva que soe estar subxacente na modalidade de formación coñecida como *curso*, sendo o profesorado mero receptor do coñecemento transmitido por unha persoa experta.

O modelo de Joyce e Showers (1988), con amplo recoñecemento baixo a perspectiva da eficacia docente, baséase neste tipo de enfoque. Para os autores, a secuencia de formación debe seguir uns pasos: presentación teórica da habilidade de ensinanza (*skill*), ou coñecemento; exemplificación con casos prácticos; práctica en situacións de simulación realizada en pequeno grupo; seguimento e apoio da práctica de aula real, (*peer coaching/ supervision*) de maneira que se reforce a transferencia daquilo que se aprendeu. Sendo así, o apoio ou asesoramento para a posta en práctica na aula, resulta determinante na posible mellora do desenvolvemento profesional.

Entre as críticas que se teñen realizado sobre esta perspectiva están a excesiva confianza depositada nos achados da investigación educativa. Seguindo os principios positivistas, moitos defensores deste enfoque dan por incontrovertibles os resultados da investigación para xustificar o emprego dos métodos de ensinanza que promoven. Robertson (1992) sinala que neste tipo de investigación “dura”, subxace un discurso caracteristicamente masculino, de certeza e excesiva confianza, que demostra un incipiente sexismo en moitos traballos sobre desenvolvemento do profesorado baseado en habilidades.

Estreitamente relacionada con esta crítica hai outra que salienta a exclusión do profesorado que estea en desacordo cos métodos de desenvolvemento que con el se empregan. Este desacordo trátase como unha resistencia irracional e como un problema e non como unha oportunidade para estimular a reflexión sobre o cambio na práctica. Estase a interpretar como

resistencia ao cambio en xeral o desacordo co cambio en particular. Na opinión de Hargreaves e Fullan (1992:5), isto supón unha forte tensión no proceso de cambio e mellora, entre *vision e voz*. Para algúns autores/as, o desenvolvemento de obxectivos comúns, preocupación por compartir obxectivos ou a comprensión dos obxectivos que son implementados por outros, son comunmente invocados como compoñentes do cambio e mellora do proceso, sendo vistos como esenciais para desenvolver confianza e consistencia entre a comunidade de profesorado. Outros, priorizan a articulación da voz para o desenvolvemento profesional. Para os primeiros, ambas, misión e voz, son necesarias e cómpre traballar a través delas e reconcilialas.

Unha terceira refírese á excesiva énfase en aspectos particulares do desenvolvemento; así, os recursos diríxense máis o desenvolvemento de habilidades que o crecemento persoal ou a crear unha cultura de apoio ao crecemento profesional e á mellora, entre a comunidade de profesorado e como consecuencia as habilidades son a miúdo experimentadas en contextos desfavorables para o propio desenvolvemento ou uso continuo. Tamén a relevancia concedida ao desenvolvemento en certas materias académicas e áreas do currículo—lingua, ciencias, etc—, así moita da investigación sobre o coñecemento do contido pedagóxico por parte do profesorado, tense desenvolvido nesas materias precisamente; isto conduce a transmitir, involuntariamente, a mensaxe de que a ensinanza real ou as habilidades de ensinanza xenéricas fundaméntanse nelas. Pola contra, habilidades que son importantes en materias “menos relevantes” como a actividade artística, poden ser relegadas.

Non obstante o dito, o principal problema deste enfoque non é a excesiva énfase en determinados aspectos senón o contexto no que é amplamente utilizado; un contexto de control burocrático e tecnocrático cunha retórica que pretende suxerir un desenvolvemento de abaixo- arriba pero que se implementa de arriba-abaixo, mentres ten un importante papel a xogar noutros contextos de desenvolvemento do profesorado nos que se ten en conta tanto a

persoa como a conduta das persoas e que se dirixe tanto ás características do sistema como as habilidades dos individuos. Estas comprensións e formas de entender o desenvolvemento do profesorado teñen unha natureza máis humanística e crítica, o que non significa que ao lado das súas virtudes non teña problemas.

## **5.2. Desenvolvemento profesional como desenvolvemento persoal**

Cando falamos de desenvolvemento profesional do profesorado non podemos esquecer que o profesor/a é unha persoa, con determinadas características actitudinais, perceptivas, cognitivas, con sentimentos e comportamentos idiosincráticos, que están en relación e son froito de niveis de desenvolvemento de crecente complexidade. As teorías humanistas teñen considerado clave no desenvolvemento profesional o autocoñecemento e a calidade das percepcións e actitudes do profesorado. Logo, é importante coñecer as características persoais de profesores e profesoras para poder deseñar unha formación adecuada que teña en conta as súas necesidades, capacidades, competencias, nos distintos momentos da súa vida e carreira profesional.

Hargreaves e Fullan (1992:7-8), recollen os traballos de Nias (1989) e Leithwood (1992), para por de relevo as tres dimensións de desenvolvemento profesional relacionadas coa formación que estes diferencian: aprendizaxe adulta (estilos e formas); etapas de desenvolvemento psicolóxico (cognitivo, social, afectivo, moral) e ciclos de vida e etapas da carreira (intereses e preocupacións sobre a ensinanza, orientacións relativas ao cambio).

### **5.2.1. Aprendizaxe adulta**

É xa un lugar común sinalar a necesidade de aprender durante toda a vida; o profesor/a, como persoa adulta e como profesional que se ve enfrontado

á necesidade de dar resposta aos retos do complexo mundo actual, precisa alimentar o seu crecemento, aprender continuamente para construír o seu coñecemento profesional en tódalas dimensións.

Marcelo (1999), considera que o cambio e a innovación son procesos de aprendizaxe e desenvolvemento profesional nos cales se involucra o profesorado, así como e que as teorías sobre a aprendizaxe adulta constitúen un pilar para o sostén e a comprensión da formación do profesorado.

Diferentes autores/as teñen traballado neste campo do cal deixan constancia revisións como as de Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1996), xa considerada. O proceso de aprendizaxe do profesorado debe basearse no coñecemento dispoñible sobre os estilos e formas de aprendizaxe adulta. O estudo dos primeiros ten sido abordado desde tempo atrás, Korthagen (1988), diferenciou dous tipos de orientacións da aprendizaxe: interna (preferencia pola autoaprendizaxe), e externa (preferencia por directrices externas). Hubert e Roth (1990), sinalan unha orientación de incerteza que supón asumir situacións con resultado impredecible e preferencia pola cooperación para aprender, e outra de certeza, na que pola contra se busca o claro e seguro e se prefiren situacións de aprendizaxe individuais. Tennant (1991), diferencia catro estilos de aprendizaxe das persoas en función da súa menor ou maior inclinación á experimentación ou ao traballo conceptual; isto é, estilo converxente: conceptualización abstracta máis experimentación activa; diverxente: experiencia concreta máis observación reflexiva; asimilativo: conceptualización abstracta máis observación reflexiva; e acomodativo: experimentación concreta máis experimentación activa.

As persoas adultas aprenden en distintas situacións formais (Merriam e Caffarella, 1991), nas que de acordo coa capacidade de autonomía se poden planear diferentes modalidades de formación, desde as máis controladas para as persoas con forte dependencia dunha dirección exterior, pola ausencia de coñecemento por parte do profesorado ata aquelas outras nas que se autodirixe. Unha modalidade que soe admitirse como apropiada para este tipo de

formación é a de curso e a estratexia empregada adoita a forma de adestramento supervisada (Joyce e Showers, 1988); pero é a través da aprendizaxe autodirixida ou autónoma, como aquela adquire significatividade subliñándose a necesidade, (Clark, 1992; Knowles, 1984; Merriam e Caffarella, 1991), de desenvolver a capacidade crítica, de reflexión e un pensamento independente.

A aprendizaxe autónoma refírese a realización daquelas actividades nas que ben de forma individual ou en grupo, as persoas toman a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar as súas propias actividades de aprendizaxe (Marcelo, 1999:60). Este tipo de aprendizaxe parece estar moi relacionado cos estilos de aprendizaxe de orientación interna.

Son varias as teorías da aprendizaxe adulta. Unha das que soen citarse máis é a sinalada por Knowles (1984), denominada Andragoxía (arte e ciencia de axudar a aprender ás persoas adultas), ten en conta as características de experiencia, cognitivas e sociais da persoa e está fundamentada en cinco principios que a formación do profesorado debera ter en conta:

- ♦ Evolución do autoconcepto desde a dependencia cara a autonomía
- ♦ A experiencia é un valioso recurso para a aprendizaxe
- ♦ A motivación adulta para aprender está relacionada coa evolución do seu rol social.
- ♦ O interese na aprendizaxe evoluciona desde o futuro ata o máis inmediato. As persoas adultas interésanse pola aprendizaxe baseada na resolución de problemas, máis que pola de contidos.
- ♦ A motivación está relacionada con factores intrínsecos.

Clark (1992), a partir da investigación sobre o pensamento do profesor en tanto que profesional reflexivo (Clark e Peterson, 1986), e con base nas teorías da aprendizaxe adulta, sinala que o profesor/a debe elixir voluntariamente realizar unha aprendizaxe que sexa adaptada ás súas



características cognitivas e necesidades, así como responsabilizarse do deseño do seu propio desenvolvemento profesional.

A experiencia ten un papel relevante na vida dos seres humanos, sen embargo, no pode concluírse que leve consigo sempre aprendizaxe. Así, Merriam e Caffarella (1991), diferencian varias posibilidades de resultado da experiencia: non aprendizaxe, memorización, cambios, non se producen cambios, razoamento e reflexión, práctica de experimentación; avaliación, obtención de cambios. Sendo así, o deseño da formación debe estar alerta sobre as diferentes posibilidades de reacción do profesorado cando se implica naquela.

### **5.2.2. Desenvolvemento psicológico**

O desenvolvemento cognitivo refírese aos aspectos cognitivos e emocionais que nas diferentes etapas do desenvolvemento van ocorrendo. Estas van describindo as transformacións que se producen nas formas de construír e dar senso á experiencia.

As persoas adultas procesan a experiencia de acordo coas súas estruturas cognitivas organizadas xerarquicamente en etapas secuenciadas que van de menos a máis complexas, e nas que se vai progresando a través do desenvolvemento que se produce en cada unha, debido a interacción do individuo co medio ambiente, (Pintrich, 1990) sendo cada unha base para a seguinte.

Os estadios de desenvolvemento cognitivo son conceptualizados por Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall (1996), como representación de cognicións e conduta dentro dunha variedade de dominios de crecemento, no que cada un destes dominios vese como un relevante sector focalizado de desenvolvemento humano.

Así o desenvolvemento conceptual comprendería o dominio do proceso racional e habilidades de pensamento primeiramente investigados por Piaget

(1973); o desenvolvemento do *ego* representa un dominio que se conceptualiza como de autocoñecemento (Loevinger, 1976). O xuízo moral e ético, constitúe o terceiro dominio que focaliza en como os seres humanos nunha sociedade democrática conciben temas como a xustiza social ou *fairness*, baseado principalmente na concepción primitiva de Kohlberg (1969).

Hai coincidencia entre os investigadores en considerar que, de entre as diferentes teorías, as máis susceptibles de proporcionar información adecuada sobre o desenvolvemento adulto son:

- ♦ Etapa de desenvolvemento conceptual de Hunt (1974), (unha primeira caracterizada pola concreción do nivel conceptual, conformismo coas regras sociais e dependencia; outra de maior capacidade de abstracción e autonomía, e unha terceira de elevado nivel de desenvolvemento conceptual, abstracción, resolución de problemas e autonomía);


- ♦ Etapa de desenvolvemento moral de Kohlberg (1969), segundo a cal o individuo evoluciona desde a obediencia e dependencia, pasando polo egoísmo e conformidade social e a comprensión das leis ata a toma de decisións democráticas;

- ♦ Etapas de desenvolvemento do ego de Loevinger (1966), que vai desde un estadio de dependencia e non adaptación ás regras sociais, pasando por o conformismo e adaptación á aquelas, a consciencia, responsabilidade e individualización, ata a autonomía e integración social aceptándose a si mesmo e aos outros.

Pode observarse, na táboa 5, unha síntese do que vimos sinalando. Os principais teóricos do desenvolvemento humano nos tres dominios mencionados anteriormente, Lee e Snarey (1988), baseándose nas teorías do ego ou autodesenvolvemento de Loevinger (1976), e do xuízo moral de Kohlberg (1969), estudan os estadios de desenvolvemento nos dous dominios realizados en tres períodos: adultez temperá de 19 a 29 anos; adultez media de 30 a 49 anos, vellez de 50 a 80 anos e atopan que os adultos amosan un modelo

de crecemento lento en ambos dominios e con significativas diferenzas na secuencia.

O relacionado co ego predomina nos primeiros momentos da etapa de adultez, observándose un desenvolvemento maior deste dominio sobre o do xuízo moral, mentres que temas coma a xustiza social, integridade, lealdade, adquiren maior relevancia na última etapa.

	Complexidade cognitiva	Desenvolvemento do Ego/ Si mesmo	Desenvolvemento Moral /Ético
<b>Principais teóricos</b>	Piaget (1973) Perry (1970) Hunt (1974) Arlin (1984) King e Kitchener (1994)	Erickson (1963) Loevinger (1966)	Kohlberg (1969) Rest (1986) Snarey (1985)
<b>Estadio e Secuencia</b>	<p>Concreto; dualismo →</p> <p>Operacións formais temperás →</p> <p>Operacións formais →</p> <p>Operacións posformais; sabedoría →</p>	<p>Foco externo; aceptabilidade social Exclusión de identidade</p> <p>Moratoria e execución (éxito) →</p> <p>Autonomía e responsabilidade Interdependencia xerativa (produtiva) / coidado →</p>	<p>Conformidade social</p> <p>Orientación cara a lei e o deber →</p> <p>Conceptos de principios de xustiza Perspectiva universalista →</p>
<b>Dominios Combina- dos</b>			

Táboa 5. O profesor como aprendiz adulto: dominios de desenvolvemento cognitivo, (Tomado de Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall, 1996:674)

Para Lee e Snarey (1988), isto significa:

→ Os estadios cognitivos deben interpretarse como dominios interrelacionados tales como ego, moral, conceptual, e similares.

→ Os adultos amosan en cada estadio un potencial de crecemento para desenvolverse á vez que un desenvolvemento afectivo, o cal varía coa idade e a fase, sendo o ego predominante nos inicios e o xuízo moral posteriormente.

Sinalan tamén que estes achados reforzan os estudos de Erickson (1963), así, por exemplo, a fase final de énfase na xustiza social coinciden coa súa visión da integridade e sabedoría. Sendo así poderían conectarse as fases de desenvolvemento cognitivo coa estrutura psicosocial de Erickson e viceversa. Complementan, así mesmo, os estudos de Kohlberg (1984).

Similares achados no senso do progreso dun xuízo máis complexo no dominio da análise moral foron atopados por Rest e Narvez (1994), entre outros.

Cummings e Murray (1989), realizan un estudo que confirma a relación entre os estadios de desenvolvemento do ego e as concepcións do profesorado sobre o seu rol, diferenciando tres estadios: conformismo, autonomía e interdependencia.

Glickman, Hayes e Hensley (1992), sinalan unha estrutura de tres estadios no desempeño do traballo polo profesorado e as concepcións sobre a ensinanza.

Con todo a investigación neste campo non pode considerarse incompatible con outras estruturas de desenvolvemento.

As teorías sobre o desenvolvemento conceptual baséanse no concepto de progreso dun estadio de pensamento concreto, indiferenciado e non estruturado, a outro máis abstracto, diferenciado e complexo, respecto ao anterior. Hai autores que correlacionan positivamente o nivel de desenvolvemento cun desempeño máis adecuado do labor profesional (Simões, 1995).

Xa Hunt e Joyce (1967), sinalan que os profesores/as que se atopan nun estadio elevado de desenvolvemento humano posúen unha maior capacidade de adaptación, son máis flexibles e empregan diferentes metodoloxías, o cal se traduce nun ensino máis produtivo. De igual modo aquelas/es que se atopan nunha etapa tamén elevada de desenvolvemento moral, e do ego amosan unha

maior empatía e capacidade de afrontar as problemáticas e complexidade da ensinanza.

Respecto do dominio do desenvolvemento conceptual, Piaget (1972), suxeriu que os adultos amosan crecemento nas operacións formais. Os estudos de Hunt (1974), demostraron que hai diferenzas entre as persoas adultas respecto da habilidade de conceptualización entre o pensamento abstracto e o concreto. Mais tarde, Arlin (1984), elaborou unha conceptualización, aínda que en ningún caso houbo unha validación a través dunha investigación nin lonxitudinal nin transversal. Pero a investigación máis relevante sobre o crecemento do desenvolvemento cognitivo con adultos é o traballo de King e Kitchener (1994), partindo do estudo de Perry (1970), sobre os estadios ou posicións de desenvolvemento conceptual. A súa investigación engade unha relevante credibilidade sobre as propostas orixinais de aplicación da estrutura dos estadios ao proceso de desenvolvemento conceptual dos adultos; ademais sinalan un importante achado: a idade non predice, por si mesma, o desenvolvemento do xuízo reflexivo o que remite a un axioma central sobre o desenvolvemento cognitivo. Así pois é preciso un contorno estimulante e de apoio para o progreso a través dos estadios cognitivos, o crecemento require unha interacción adecuada.

En relación co estadio de desenvolvemento cognitivo e a conduta, podemos preguntarnos cal é a relación entre ambos, ¿o modo en que unha persoa constrúe a experiencia pode predicir o modo en que se comportará?. Hai moitos estudos nesta perspectiva que evidencian que diversos dominios do estadio de desenvolvemento cognitivo predican a conduta en situacións complexas (Bielke, 1979; Blasi, 1980; Sprinthall, Sprinthall e Oja, 1994).

A existencia de abundantes estudos de investigación, en diferentes profesións, sobre a relación entre a cognición moral e o comportamento ético, (Rest e Narvez, 1994), permite obter unha evidencia significativa, para concluír que altos estadios de desenvolvemento predican unha conduta baseada en principios democráticos e viceversa.

A investigación que focaliza no profesorado e nos asesores/as, a través de diversos estudos (Hunt, 1976; McKibbin e Joyce, 1981; Newman, 1993; Thies Sprinthall, 1980), chega a conclusión de que hai relación entre os estadios e os requirimentos de tarefas en condutas complexas. Unha relación que leva a dous conxuntos de achados:

⊃ A resolución de problemas que requiren respostas complexas e humanas, os adultos en xeral e o profesorado en particular, que procesan a experiencia en estadios altos de desenvolvemento, son máis competentes, efectivos e eficientes.

⊃ Aqueles que os procesan en estadios baixos de desenvolvemento realizan un desempeño incompetente ao realizar tarefas complexas.

Sendo así, cabe facerse, con Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall (1996), unha importante pregunta: ¿pode o nivel de desenvolvemento ser modificado ou mellorado, pasar de ser unha variable independente a dependente?.

Na revisión da investigación realizada, da cal demos conta máis arriba, os autores sinalan un aspecto que desexamos destacar pola sintonía co mesmo e porque o consideramos un auténtico reto (*challenge*), no asesoramento; refírese a que o equilibrio entre o apoio e os retos para a mellora, (*support and challenge*), amósase como un dos problemas máis complexos, xa que tan prexudicial é moito apoio como moito cambio. É este o punto no que as teorías cognitivas e de desenvolvemento cognitivo apuntan ás diferenzas individuais, para concluír que, en calquera caso, evidénciase a necesidade de seguir profundando na investigación sobre programas que potencien o desenvolvemento profesional, partindo de coñecer e compartir coñecemento entre investigadores/as, evitando “descubrir mediterráneos”, de forma colaborativa entre a universidade e a escola, de maneira que se poida saber, a pesares das dificultades que entraña, que funciona tendo en conta tanto os estadios de desenvolvemento xerais como as variacións dentro dun estadio a través dos dominios.

Non obstante o estado da investigación sobre o desenvolvemento profesional, que nos proporciona enfoques diversos, hai coincidencia, tamén na nosa perspectiva, en sinalar a dimensión persoal da formación como un aspecto que non pode obviarse, dado que inflúe na xeración dun autoconcepto positivo do propio desempeño eficaz do labor docente, así como na satisfacción e concepción da identidade profesional, como indican os estudos de Dembo e Gibson (1985).

En coherencia a formación e o asesoramento á formación permanente do profesorado, cando deseñan os programas, a axuda que poden prestar ao desenvolvemento, deben ter en conta esta investigación que proporciona coñecemento, sexa parcial, sobre as necesidades do profesorado, sobre a diversidade de puntos de partida, estilos de aprendizaxe, formas de dar significado á experiencia, a realidade do traballo da ensinanza.

### **5.2.3. Desenvolvemento da carreira docente**

O desenvolvemento da carreira do profesorado refírese a relación entre os ciclos vitais no transcurso da carreira profesional, e os cambios no coñecemento e nas actitudes, cara a ensinanza, así como as preocupacións e satisfaccións e coa formación e as condicións de traballo.

Esta teoría dos ciclos de vida, trata de determinar si ao longo dos mesmos as persoas teñen preocupacións, problemas, intereses, comúns e si poden establecerse estadios da vida, períodos de transición, etc.; a investigación neste eido contempla e trata de establecer relacións entre a idade, o ciclo de carreira e as características persoais e profesionais dos profesores/as. O contexto persoal, social, profesional, exerce unha influencia nas vidas de profesores e profesoras, de maneira que viven diferentes etapas persoais.

De acordo con diferentes estudos realizados neste ámbito, Sikes (1985), apunta que as percepcións, actitudes, expectativas, satisfaccións, preocupacións, etc., do profesorado, teñen que ver coas fases da súa vida e da

súa carreira. Este mesmo autor, realiza un estudo de análise das etapas polas que atravesan os profesores/as e diferenza as seguintes:

→ Primeira, (21-28 anos), de exploración das posibilidades da vida adulta, socialización profesional e preocupación, sobre todo, pola disciplina.

→ Segunda, (28-33 anos), de estabilidade e preocupación pola ensinanza máis que polo control.

→ Terceira, (30-40 anos), de asentamento con grande enerxía, implicación e autoestima; se ben, para as mulleres, aparece como dificultade importante a maternidade.

→ Cuarta (40-50, 55 anos), de madurez na que o profesor/a pode asumir unha grande responsabilidade, pero tamén adoitar unha actitude desencantada e cínica ao non adaptarse aos cambios.

→ Quinta (50-55 ata a xubilación), na que soe producirse unha diminución das demandas ao alumnado e se prepara a saída da profesión.

Entre os traballos máis representativos no estudo do desenvolvemento da carreira do profesorado, está o de Huberman (1988, 1992, 2000), quen influenciado polo traballo de Erickson (1963) e de Fessler e Christensen (1992), estuda con un grupo de 160 profesoras/es en Suíza, como as vidas do profesorado melloran ou empeoran co paso do tempo e as crises que son propias do medio cultural e social. Os períodos que Huberman (1992), diferenza están definidos polo número de anos de experiencia do profesorado e as actitudes globais, en cada fase da carreira e sinala que non se produce un paso polas diferentes etapas cunha orde xerarquizada e independente das condicións de traballo. A carreira docente vaise desenvolvendo cunha progresión lineal na que cada nova fase supón un cambio cualitativo único e máis complexo que o anterior.

Este estudo, non obstante a variedade de contextos, amosa que a consistencia é destacable no proceso de socialización na carreira. A futura investigación debería prestar atención á dimensión cognitiva e á psicolóxica,



integrando a que se refire ao desenvolvemento cognitivo e a relativa ás condicións sociais e culturais.

Huberman (1992; 2000), confeccionou un modelo de desenvolvemento do profesorado formado por cinco ciclos de vida ou fases que superaría a aparente linearidade do traballo de Sikes (1985).

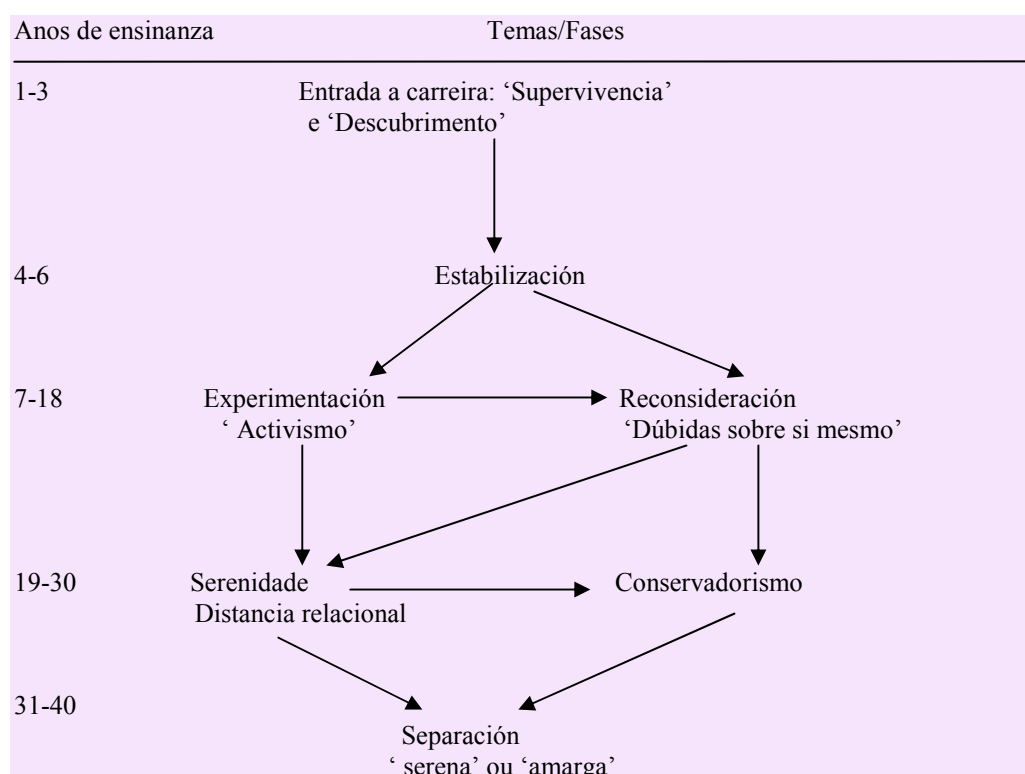


Figura 2. Ciclos de carreira do profesor Huberman (1992:127)

Pode observarse que a partires da etapa de estabilización, o transcorrer da carreira pode decantarse nun enfoque máis positivo tratando de mellorar a súa competencia docente (diversificación metodolóxica, experimentación de novas prácticas, etc.), ou ben pode producirse unha reconsideración da súa actividade profesional que pode traducirse nun sentimento de rutina ou chegar a unha crise vital sobre a continuidade da carreira. No primeiro caso, a etapa posterior é de serenidade, na que se poden producir dúvidas sobre a súa eficacia, pero o seu estado de ánimo é de menor preocupación polos problemas

que plantea a aula e o alumnado. A etapa posterior á reconsideración da profesión é de conservadorismo na que o profesor/a está a desgusto con todo, sen que a súa crítica sexa construtiva.

A etapa final, de preparación para a xubilación pode resolverse adoitando unha actitude positiva na que o profesor/a se interesa pola aprendizaxe do alumnado e por traballar cos/as compañeiros/as; unha defensiva, similar á anterior pero menos optimista, ou ben a súa actitude é de desencanto respecto do pasado e cansazo, o que pode resultar frustrante para o profesorado xove.

Para Huberman (1992), como consecuencia do estudo que realiza, a relación entre os ciclos da carreira e o desenvolvemento profesional, canalízase en dúas asuncións:

O mellor escenario para un desenvolvemento satisfactorio da carreira é a través do modelo do profesor como artesán (*craft*). Os profesores son artesáns, esencialmente, que traballan de maneira individual nun entorno personalizado, con materiais variados, así van adquirindo un repertorio de habilidades estratexias, a través dun proceso de ensaio-erro, que se integran es esquemas cada vez máis diferenciados. Se ben o profesor/a artesán, pode buscar nese proceso o concurso dos iguais ou de formadores/as, a elaboración do repertorio docente realízase de maneira idiosincrática e, cando o alumnado responde positivamente, experimenta un sentimento de auto-eficacia que o leva a procurar novas habilidades, a experimentar, para mellorar a súa forma de ensinar.

A estrutura da formación permanente necesitaría un cambio radical e ter en conta o modo en que o profesorado espontaneamente pensa e actúa nas súas aulas, tanto en soidade como co apoio de compañeiros/as.

A experimentación e a retroalimentación, nun contexto como o descrito anteriormente, son aspectos claves para un desenvolvemento profesional produtivo, a lo menos para o profesorado que estea na 2ª e 3ª etapas e se sinta

comprometido con ese desenvolvemento. Outra cousa será o profesorado que careza de tal compromiso. En calquera caso, para Huberman, a experimentación debería facerse nun clima de colaboración, sen esquecer a dimensión individual da aprendizaxe.

### **5.3. Desenvolvemento profesional baseado no centro como nicho ecolóxico**

Ata aquí vimos enfoques de desenvolvemento do profesorado como individuo que se forma e aprende á marxe do contexto no que traballa, os cales están moi arraigados como sinala, entre outros, Darling-Hammond (2001), quen apunta á non superación da perspectiva burocrática e academicista da ensinanza, pese as reformas sucesivas acaecidas desde os anos sesenta.

A dimensión institucional do desenvolvemento profesional do profesorado remítenos ao contexto ou nicho ecolóxico no que este acontece, ás características do mesmo que o favorecen ou o dificultan, que motivan que profesorado se implique ou non no seu propio desenvolvemento e polo tanto no da institución.

Son múltiples os factores conformadores dese nicho ecolóxico, entre os que poden mencionarse: as culturas da ensinanza (Hargreaves, 1996); os procesos e formas de liderado, dos que Coronel (1996), da conta en base a unha abundante bibliografía e tamén traballos posteriores como os de Fullan (2002) ou Townsend (2007); o androcentrismo, moi arraigado aínda; o colectivo profesional; a distribución de poder; o contorno social. Para Imbernón (1994), o modelo ecolóxico de ensinanza-aprendizaxe, baseado nunha orientación de indagación na práctica levada a cabo por un profesorado reflexivo, crítico, investigador na aula, require

*...un novo plantexamento na formación do profesorado que consiste en ter en conta o contorno, o individuo, o colectivo, a institución, a comunidade, as bases implícitas subxacentes, as decisións e as actitudes*

*do profesorado nun contexto específico: o centro e a aula* (Imbernón, 1994:43).

O profesor/a é unha persoa que desenvolve unha actividade profesional nunha institución, a escolar, da que esperamos que desempeñe adecuadamente o seu cometido de realizar unha ensinanza educadora, de educar, o que implica prestar atención tanto ás directrices do sistema educativo como ás características do contexto social, que na sociedade actual está en cambio permanente; como membro da institución escolar ten que aprender para responder ás demandas que recibe, ten que “facer súas” as Reformas administrativas prescriptivas e innovar para mellorar o seu labor.

Xa fai tempo que se ven considerando que a escola é a unidade básica do cambio (Fullan, 1993; Escudero e Bolívar, 1994; Bolívar, 1999). Froito do desencanto producido polos modelos de innovación baseados na investigación e desenvolvemento, cunha visión científico-técnica, aplicada, empregados entre os sesenta e os oitenta, produciuse o cambio paradigmático na formación do profesorado que se coñece como *formación centrada na escola* (OCDE, 1985), naquel momento necesitada de investigación que a sustentara e proporcionase suficiente evidencia da súa adecuación.

Isto significa enfocar o desenvolvemento da innovación a través de procesos interactivos que incidan nas concepcións, crenzas, representacións, perspectivas, atribucións do profesorado, nas súas formas de actuar, actitudes e no contexto, social e organizativo, no que nacen e se desenvolven, (Kemmis e McTaggart, 1988).

Estamos a falar dunha innovación na que o coñecemento non só provén do exterior para ser aplicado polo profesorado, senón tamén da reflexión compartida e a colaboración, pretendendo unha comprensión máis adecuada e a mellora da propia práctica, de maneira que a escola é contexto de formación, aprendizaxe e mellora para o profesorado (Escudero e Bolívar, 1994:12). Nesta liña abunda San Fabián (1996), cando considera que o desenvolvemento da escola e o do profesorado van cinguidos, de maneira que o desenvolvemento

profesional e institucional son inseparables influíndo tanto os compañeiros como as condicións de traballo no centro para favorecer, dificultar ou inhibir, os procesos de aula.

No capítulo IV, analizaremos con máis detemento os aspectos relativos a innovación, aprendizaxe organizativo, etc.; agora volvemos a incidir en que son múltiples os factores do contexto que inflúen no desenvolvemento do profesorado e da organización escolar. A innovación ocorre nun contexto social e político, a escola, coa súa cultura, normas, valores, relación de poder, etc. Diferentes visións, intereses, rutinas, culturas, dan lugar a problemáticas que xeran resistencias aos procesos innovadores que para as persoas poden supor un desequilibrio cognitivo, inseguridade, ansiedade, de aí a importancia da formación e sobre todo do asesoramento á formación do profesorado como axuda respectuosa cos ritmos e procesos persoais e organizativos, ao tempo que favorece o seu desenvolvemento.

O cambio e a mellora son procesos lentos, complexos, interactivos, evolutivos, a construír polo profesorado no contexto no que traballa, sendo perseverante, de maneira que como di Fullan (1993, 1999; 2009), se poida marcar a diferenza na vida do alumnado. Cadra mal esta visión coas presas administrativas na implantación das reformas (como poden ser no noso contexto, a LOXSE ou a actual LOE), cando se sinalan prazos definidos, e moi curtos, para elaborar guías de actuación dos centros tan complexas e importantes como un PE (Proxecto Educativo), razón de máis para que o apoio estea presente.

A formación centrada na escola vai abrindo a porta á colaboración entre investigadores académicos e o profesorado, os prácticos, que adquiren a responsabilidade da construción do coñecemento e do currículo, a través de procesos de investigación e reflexión crítica, o que significa dar valor ao coñecemento por eles xerado podendo contar coa colaboración enriquecedora das investigadoras/es.

O profesorado como investigador crítico está adecuando o seu labor ás necesidades do alumnado nun proceso de aprendizaxe que pode trasladarse a aprendizaxe do alumnado, xa que como di Sarason (1990):

*You cannot have students as continuous learners and effective collaborators, without teachers havings these same characteristics* (Sarason 1990; cit. por Fullan, 1993:46).

Así pois a escola vese como unha organización que aprende (Argyris e Schön, 1974; Bolívar, 2000, 2001; Fullan, 1993; 1999; Santos Guerra, 2001, 2006), como unha comunidade profesional de aprendizaxe na que deben darse as circunstancias que permitan aprender, innovar e mellorar de maneira que o desenvolvemento do profesorado (dimensións individual-persoal, profesional e institucional), leve a innovación e mellora educativas.

Nesta dirección, parécennos vixentes as palabras de Marcelo,

*Ligar a innovación, a formación e o desenvolvemento da organización converteuse xa nun discurso asumido de forma xeralizada no ámbito educativo, a lo menos en canto a propósito e finalidade... O desafío...consiste en crear as condicións para que poidan darse nas escolas procesos de aprendizaxe, de innovación e formación deseñados polos propios profesores,... que permitan aos profesores aprender e ás escolas mellorar. É a imaxe da escola como unha 'comunidade de aprendizaxe' (Marcelo, 1997:27, énfase no orixinal).*

A este respecto, a innovación e formación centrada na escola e a investigación-acción colaborativas, son dous destacados modelos e estratexias que teñen xogado un importante papel na teoría e na práctica da formación e desenvolvemento profesional permanente do profesorado.

Cómpre, reiteramos, unha ecoloxía favorecedora para o desenvolvemento do profesorado e da escola ao que, dentro das súas posibilidades, pode contribuír unha práctica do asesoramento á formación do profesorado, que se comprometa coa súa capacitación para esta finalidade.

## 5.4. Unha perspectiva holística de desenvolvemento profesional

As perspectivas de desenvolvemento profesional vistas ou ben inciden en aspectos parciais ou ben aspiran a ser enfoques globais. Entendemos que non hai solucións únicas, tanto máis cuanto que se trata dun problema sumamente complexo, multidimensional e nun contexto dinámico e acelerado como o actual, pero decantámonos por un modelo que beba na consideración de que a formación debe incidir en tres dimensións básicas: persoal, profesional e institucional, o que Nóvoa (1991, 1992a), denomina, como xa dixemos, *triloxía da formación continua: producir a vida, a profesión e a escola*.

O desenvolvemento profesional abrangue, reiteramos, tanto a dimensión individual-persoal, como a profesional e institucional; isto é, o desenvolvemento profesional require unha perspectiva ecolóxica (Escudero e Bolívar, 1994; Bolívar, 1999), tal e como sinala Fullan (1993),

*Teacher development and institutional development...must go hand in hand. You can't have one without the other* (Fullan 1993:120).

Sendo así, un modelo adecuado debe contemplar e integrar todas as dimensións das que estamos a falar. Nesta dirección recollemos o modelo proposto por Leithwood (1992), como fan, entre outros, Day (2005:93), García Alonso (1998:207), Marcelo (1999:76), ou Tejada (2002:74), e no que trata de integrar a dimensión persoal (desenvolvemento psicolóxico e ciclos de vida), a profesional e a institucional (desenvolvemento da competencia profesional).

Pode observarse que a capacidade profesional docente evoluciona xunto coa persoa nas distintas etapas da carreira, de maneira que, idealmente, profesores e profesoras chegarían a convertese en profesionais autónomos, capaces de liderar e compartir o seu saber facer profesional, tanto no contexto da comunidade educativa como no nivel de toma de decisións políticas, no sistema educativo.

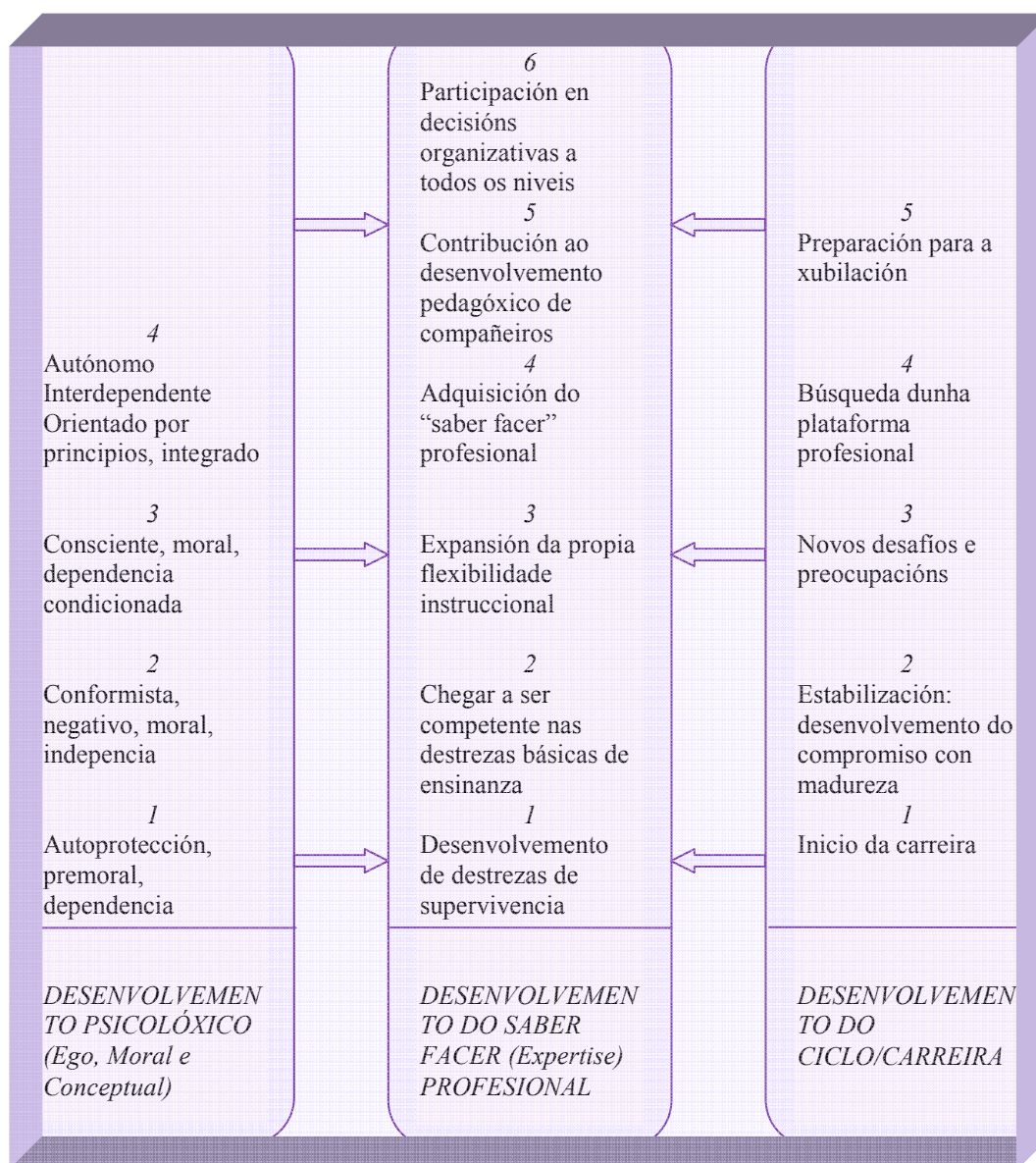


Figura 3. Modelo de integración do desenvolvemento psicológico, ciclos vitais e desenvolvemento da competencia profesional, (Leithwood, 1992).

## 6. Procesos de desenvolvemento profesional

Vamos a considerar os procesos mediante os cales se articula o desenvolvemento profesional do profesorado, reiterando que as orientacións conceptuais representan plataformas tanto para a análise como para a



planificación da formación permanente (e tamén inicial), do profesorado, e tomando en consideración o mencionado desenvolvemento na óptica sinalada por Marcelo (1999:156), como “un cruce de camiños” que facilita o tránsito, aglutina e integra os diferentes ámbitos didácticos (coñecemento e investigación sobre a escola, a ensinanza, o currículo e a innovación, o profesorado, aos que xa nos referimos no epígrafe dedicado á formación do profesorado).

O autor ilustra esta óptica coa proposta dun modelo de síntese como fundamento para unha teoría da formación do profesorado, que pode observarse na figura 4, na cal recolle interrelacións entre os ditos ámbitos e o desenvolvemento profesional do profesorado, que deben adquirir unha concreción mediante propostas que permitan estruturalo e darlle unha configuración conceptual e pragmática (*know about, know how to*); o que se concreta nos modelos de desenvolvemento profesional, dos cales falamos anteriormente, en tanto que estes constitúen unha axuda para mellor comprender como aprende e se desenvolve o profesorado.

Un labor de asesoramento á formación do profesorado, que pretenda axudar nos procesos de desenvolvemento profesional, debe ter isto presente; así, na nosa investigación abordamos, incidindo de diferente maneira, a ensinanza, a consideración da mesma como profesión e as súas características (capítulo I), a construción do coñecemento profesional para a ensinanza (capítulo II), a formación e desenvolvemento profesional do profesorado (capítulo III), a innovación para a mellora e o desenvolvemento organizativo (capítulo IV), ao lado do asesoramento á formación do profesorado (capítulo V), en tanto que labor de apoio á mesma.

Todo isto, constitúe o marco referencial teórico do noso estudo empírico (*Cuestionario e Relato autobiográfico*).

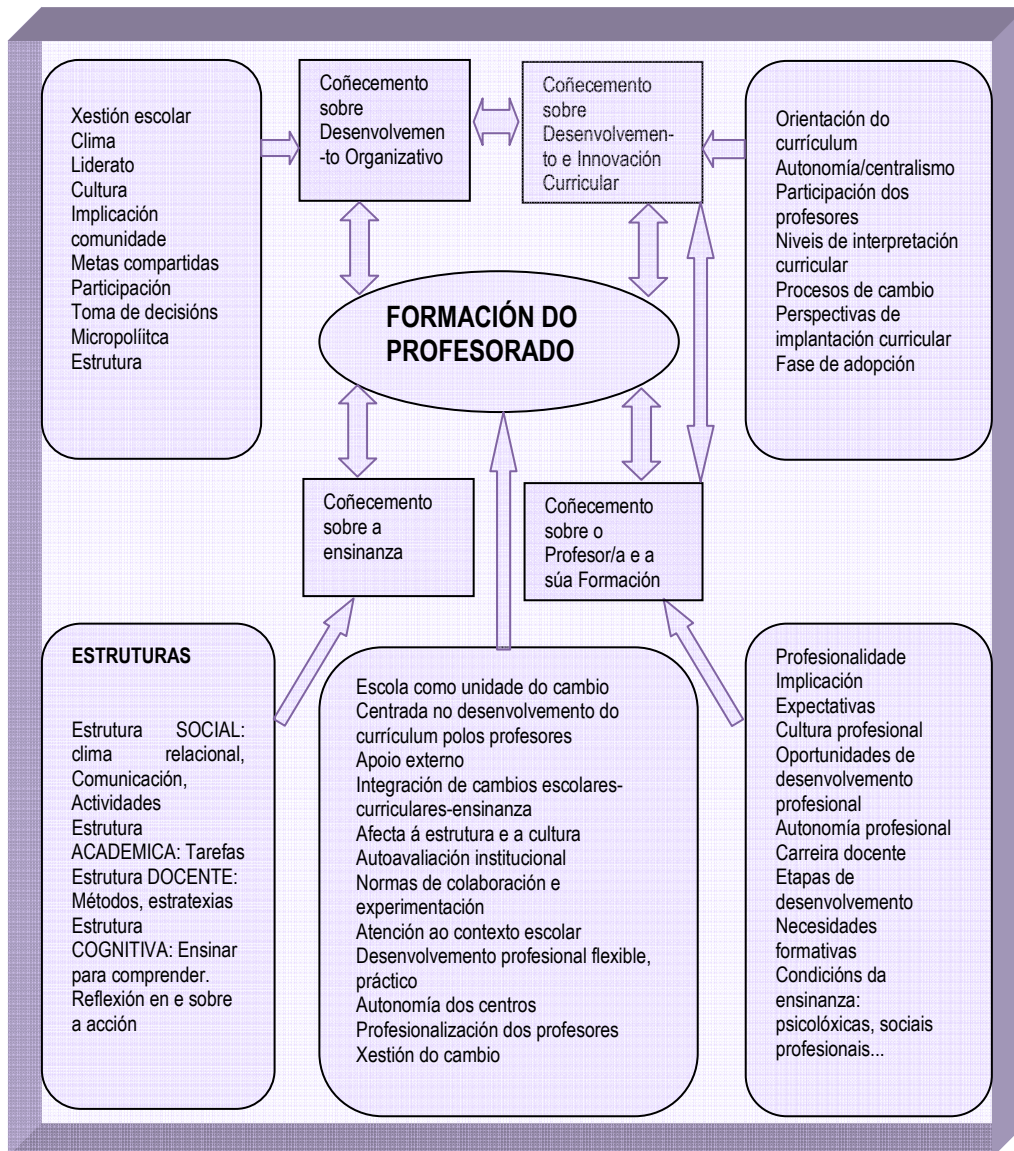


Figura 4. Modelo de síntese: fundamentos para unha teoría da Formación do Profesorado. (Coñecemento base para o labor de asesoramento á mesma). (Tomado de Marcelo, 1999:157)

Concordamos con Marcelo (1999:216), cando di que se o desenvolvemento se entende como un proceso de aprendizaxe por parte de alguén (profesorado, direccións), de algo (coñecementos, destrezas, actitudes, etc.), por si mesmo ou apoiado por outros (compañeiros/as, expertos/as, asesores/as), nun contexto (escola, Centro de Formación e Recursos, etc.), este proceso leva consigo outro de deseño, desenvolvemento e avaliación curricular, de maneira que,

*A estrutura e organización do desenvolvemento profesional refírese ao proceso sistemático, habitual, razoado de planificación, desenvolvemento, implementación, e avaliación de actividades de desenvolvemento profesional para a mellora do currículo, a ensinanza e a aprendizaxe nas escolas. Refírese ao quen, que, onde, cando, por que e como dos procedementos e tópicos de desenvolvemento profesional; as estruturas de liderado de quen decide os tópicos, contidos e estruturas; a cantidade de tempo investido en actividades útiles; o calendario, a frecuencia, e localización das reunións; e si as actividades de seguimento proporcionan a oportunidade para levar ao cabo e avaliar novas ideas (Epstein et al., 1988:22; cit. por Marcelo, 1999: 216).*

Estes procesos, (planificación, desenvolvemento e avaliación), como veremos no relato sobre labor de asesoramento, veñen a constituír o eixo arredor do cal xira a vida e labor do Centro de Formación e Recursos, e a práctica asesora, que nos estudamos.

Asumimos, como acabamos de dicir, que as orientacións conceptuais, e as perspectivas ou modelos de formación e desenvolvemento profesional, (e de asesoramento á formación), están en maior ou menor medida, como elementos subxacentes das concepcións que os participantes na formación sosteñen, particularmente os asesores/as.

A preocupación polas referencias conceptuais desde as que se desenvolve a práctica do asesoramento é algo que impregna todo o noso discurso e, tentamos tamén que a práctica do noso labor cotiá, como é doado ver nesta investigación.

A este respecto, Marcelo (1999:214), toma postura antes os modelos de formación sinalando que,

*...ten resultado frecuente asumir, sen ningún tipo de cuestionamento, que o modelo de profesor como investigador, corresponde con un enfoque crítico de ensinanza, e social reconstruccionista do currículo...é frecuente contemplar como os...planteamentos de formación ou desenvolvemento baseado na escola, tenden a adscribirse a uns planteamentos prácticos e críticos, marcados por unha ideoloxía progresista en relación á escola...Desde outro punto de vista,...—os cursos de formación--...veñen sendo adscritos a un enfoque transmisivo, tecnolóxico ou académico (Marcelo, 1999:214).*

Pero entende o autor que calquera modelo podería responder aos diferentes tipos de intereses —técnicos, prácticos, críticos— e que un mesmo modelo pode dar lugar a diferentes prácticas, segundo as intencións e intereses das persoas implicadas; polo que non pode facerse unha adscrición lineal e acrítica dun modelo a unha orientación conceptual.

Sen discrepar no esencial co expresado, cremos conveniente insistir en que se ben podería admitirse que diferentes modelos poden ter o seu lugar na formación e desenvolvemento profesional do profesorado, na adscrición teórica (propugnada) e na concreción práctica (realización), deben verse claramente os presupostos nos que se bebe de maneira que o modelo quede definido. Calquera outra realización e pretensión de adscrición debe ser igualmente explícita.

Admitir a pertinencia de calquera modelo introduce un factor de “risco” na formación do profesorado e no asesoramento á mesma porque como mínimo, a lo menos na nosa experiencia o temos constatado así, transmite a mensaxe de que se pode ir por calquera camiño ao desenvolvemento profesional, que “todo vale”.

Abundando e tendo en conta o dito anteriormente, e considerando a formación e o desenvolvemento profesional do profesorado como unha compoñente do sistema educativo, que concita o acordo dos estudosos da mellora da educación sobre a súa importancia, parece obvia a necesidade de que sexa obxecto dunha adecuada planificación; é dicir, debe existir un currículo que fundamente, oriente e articule os procesos de formación e desenvolvemento profesional.

Non é esta a situación, a lo menos no noso contexto, máis parece que as decisións se toman “sobre a marcha”, en función das directrices administrativas, as circunstancias do momento, sen prestar a debida atención ás necesidades do profesorado nos ámbitos ou dimensións que vimos sinalando: persoal, profesional, institucional.

As institucións de formación, particularmente as que atenden ao profesorado en exercicio (os CFR neste caso), deberían planificar, desenvolver e avaliar os procesos de formación e de asesoramento á formación, en base a unhas orientacións curriculares xerais derivables da investigación, como as que sinalamos máis abaixo, e ás necesidades das escolas e profesorado aos que pretende servir; de maneira que como sinala (Guarro, 2005:162), con quen concordamos, algunhas das referencias inescusables serían, xunto con un enfoque coherente, participativo, crítico, dos procesos de *construcción do currículo*, tradicións de tanta relevancia como a investigación-acción (Elliott, 1990, 1991, 1993; MCKernan, 2001; McTaggart, 1991) ou o desenvolvemento curricular baseado na escola (Skilbeck, 1984; Holly, 1988, Holly e Southworth 1989).

Desenvolverse profesionalmente require a aprendizaxe de *contidos* con potencialidade formativa por parte do profesorado, con determinados recursos persoais e materiais e nun contexto, preferentemente o da escola. Esta aprendizaxe ten sido conceptualizada en consonancia con modelos como os que vimos anteriormente. Estamos a falar, logo, dun “currículum” e da súa planificación, execución e avaliación para conseguir a mellora do labor docente.

Nesta dirección, Marcelo (1999), considera que os procesos de formación e desenvolvemento profesional do profesorado, como actividade planificada, levan implícito uns procesos curriculares que, ao ser o currículum unha construción social da realidade, estará suxeito, en cada momento histórico, a diferentes influencias e presións que configuran as diversas concepcións e prácticas de formación permanente, tal e como se trata de ilustrar na figura 5.

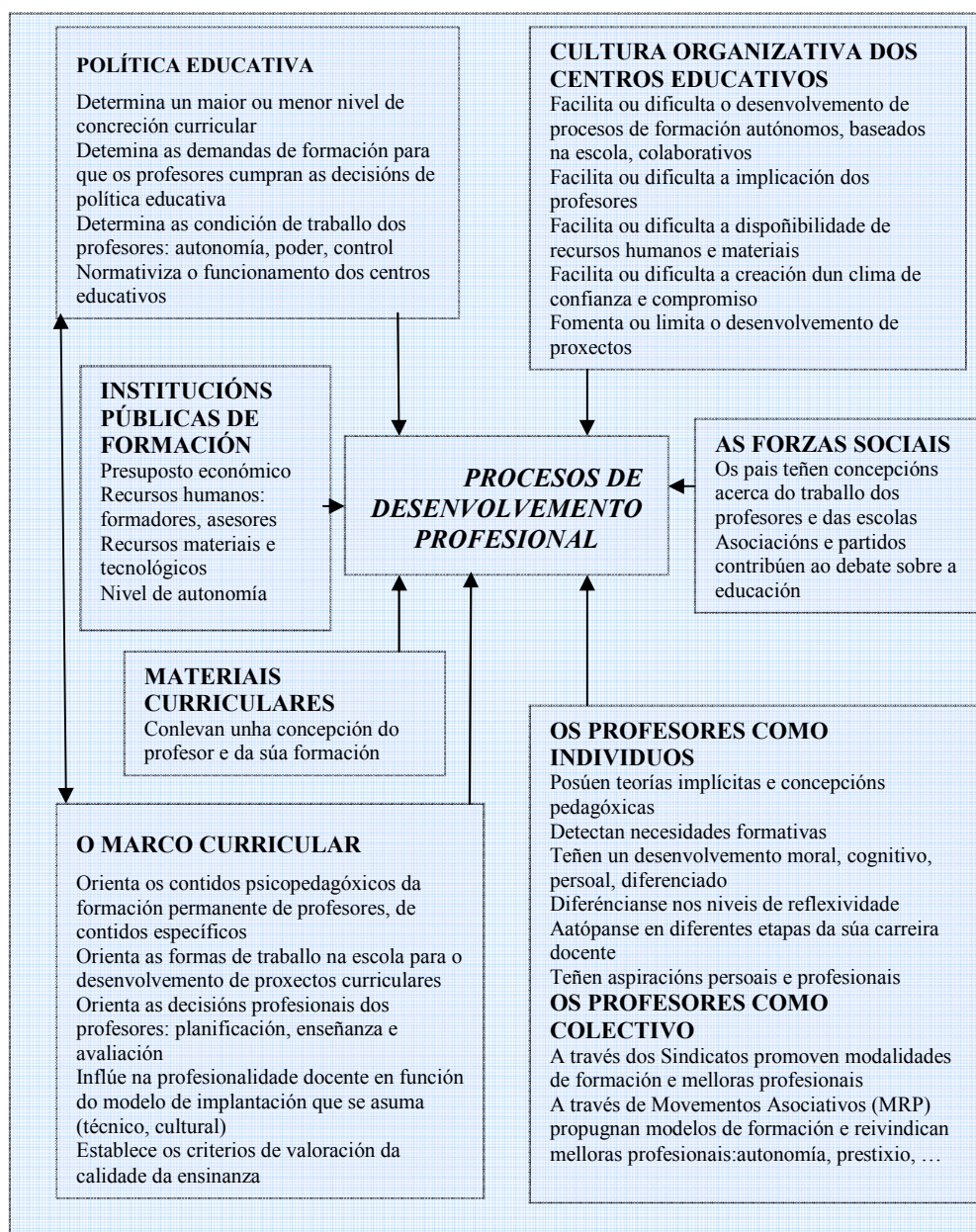


Figura 5. Factores determinantes dos procesos de desenvolvemento profesional do profesorado (tomado de Marcelo, 1999:218).

Entre as influencias aludidas, están:

♦ A política educativa. A administración é quen determina o currículo, organización e funcionamento, das institucións escolares, o cal constituirá ás prioridades na formación do profesorado (no noso caso están, ademais do marco xeral da Lei Orgánica da Educación (2006), o Decreto

99/2006, polo que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado, e as liñas prioritarias que cada ano escolar se establecen (tal e como se relata no capítulo VII), para unha mellor implementación da política oficial. Por outra parte, a lei tamén establece as condicións profesionais do exercicio da docencia, salario, recompensas, autonomía, etc., que inflúen como factores propiciatorios ou alienantes sobre o compromiso do profesorado co seu labor. No sistema educativo español (tamén noutros europeos e americanos), e particularmente na Comunidade Autónoma de Galicia, están a funcionar modos de recompensar a “asistencia”, que non a demostración da incidencia no labor docente, ás actividades de formación, nas diferentes modalidades, que se adscriben á denominada formación por pago, xeradores de motivación extrínseca e menor implicación do profesorado na súa propia formación, fronte a incentivos intrínsecos — autonomía, cambio de roles profesionais, tempo—.

♦ O marco curricular, que configura as necesidades de formación do profesorado determinando os roles que ha de asumir de cara á innovación e desenvolvemento do currículo (consumidor, construtor, xestor). É coñecido que a maneira de implantar un novo currículo é factor determinante do desenvolvemento profesional, de maneira que pode potenciar o desenvolvemento de culturas colaborativas na escola, a asunción dun enfoque investigador respecto do currículo por parte do profesorado, ou ben xerar resistencias. Na actualidade, no noso contexto, a implantación da Lei de Educación (LOE) (2006), que regula a última reforma educativa requiriría cambios no modo de traballar dos centros e profesorado cara culturas realmente investigadoras e colaborativas, pois aspectos como o desenvolvemento das *Competencias Básicas* que implican fundamentalmente un cambio metodolóxico, ou a *avaliación de diagnóstico*, que demanda un traballo coordinado e coherente de todo o profesorado nun centro, non podería levarse á práctica doutro modo. Outra cousa é que as demandas administrativas pretendan acelerar os procesos innovadores de maneira que promovan a

reproducción, a adopción de solucións técnicas, en lugar da autonomía na construción do currículo e no seu desenvolvemento.

As institucións de formación teñen un importante papel na formación e desenvolvemento profesional do profesorado, en tanto que han de planificar e desenvolver as actividades adecuadas para elo. En España, os centros de profesores con diferentes denominacións—CEFOCOP antes, e Centro de Formación e Recursos na actualidade, na Comunidade Autónoma de Galicia—cumpren esta misión; claro que as posibilidades de incidencia real naquel están en relación co grao de autonomía na toma de decisións sobre o modelo de formación e asesoramento á formación e os contidos daquela, sustentados polos recursos materiais e humanos necesarios e suficientes.

♦ A cultura organizativa das escolas, polo que deben considerarse diversos factores: clima, relacións de poder, existencia ou non dunha cultura colaborativa e democrática que facilite o desenvolvemento de procesos de formación centrada na escola, un clima de confianza e compromiso na toma de decisións conxuntas e na asunción de riscos, a historia do centro educativo, o momento ou ciclo no que se atopa (Domingo e Bolívar, 1996), liderado democrático, existencia de recursos, oportunidades, a través de modalidades que vaian máis alá do que as do tipo curso; determinará a súa capacidade de asumir procesos de formación con potencialidade efectiva de incidir na práctica. Está claro que neste senso o labor dos apoios, dos centros de formación, pode ser decisiva.

♦ O profesorado, obviamente, constitúe outro elemento decisivo nos procesos de desenvolvemento profesional e debe considerarse tanto desde o ámbito colectivo como individual. Cando falamos da profesión docente, culturas da ensinanza, construción do coñecemento profesional, observamos a importancia da colaboración, das concepcións ou crenzas do profesor/a sobre o seu labor e a influencia das mesmas, a necesidade de desenvolver unha profesionalidade autónoma, decisiva, indagadora.



Vimos de considerar as características da aprendizaxe adulta, ciclos vitais, desenvolvemento cognitivo, moral, persoal do profesorado, pretendendo obter orientacións para a formación do profesor/a na dimensión individual, o que nos remite a considerar itinerarios de desenvolvemento profesional propios de cada profesor/a e a maneira de equilibrar desenvolvemento individual e institucional, aspectos moi relevantes para a planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación.

♦ Os colectivos profesionais ou asociacións como sindicatos, MRP, coas súas reivindicacións e propostas particulares de formación, son outro dos elementos que inflúen no desenvolvemento profesional do profesorado. Ademais, na actualidade as tecnoloxías da información e da comunicación permiten o acceso a diferentes formas de formación que poden estar ou non baixo o control das institucións de formación, desenvolver actuacións coordinadas, coherentes, ou actuar libremente. As redes de traballo colaborativas (das que falamos no capítulo V), son unha oportunidade e abren perspectivas interesantes ao desenvolvemento profesional, dependendo das condicións nas que se creen e traballen.

♦ Tamén as universidades, ANPAS, os mesmos medios de comunicación, partidos políticos, poden exercer a súa influencia nos procesos de desenvolvemento profesional coas súas opinións, debates, presións, en torno á educación.

Así pois, as influencias tanto individuais, como políticas, sociais, económicas, profesionais, son unha realidade ineludible cando se considera o currículo de formación e desenvolvemento profesional e os diferentes modelos organizativos que lle sirvan de vehículo, que lles dean corpo; non podemos tampouco esquecer, como xa vimos, que as perspectivas de desenvolvemento profesional son variadas, como o son as modalidades que pretenderían responder a diferentes situacións que implican decisións curriculares e que de acordo con Marcelo (1999:221), podemos denominar como situacións de desenvolvemento profesional de acordo coa implicación nas mesmas de

maneira individual ou grupal, con diferente nivel de autonomía tanto do profesorado como das escolas, así:

- ♦ Profesores/as, que individualmente asisten, (ou realizan on-line), a un mesmo curso de formación, a actividades diferentes cada quen, ou que reflexionan, investigan e realizan innovacións na súas aulas.

- ♦ Pares ou grupos de profesores/as que analizan e observan a súa práctica ou desenvolven proxectos de innovación, nunha mesma escola, conxuntamente.

- ♦ Grupos de profesores de diferentes escolas que se reúnen nun seminario permanente, en grupo, para fundamentar o seu labor docente.

- ♦ Grupos de profesores/as, claustro, que se comprometen en procesos de formación centrada na escola.

- ♦ Redes de escolas que desenvolven proxectos conxuntos para a mellora e desenvolvemento da organización.

Estas diferentes situacións esixen que os procesos de desenvolvemento profesional (planificación, desenvolvemento, avaliación), sexan coherentes co modelo elixido para responder ás necesidades que tales situacións implican, as cales tamén serán detectadas de maneira distinta de acordo coa situación. Logo o modelo e as estratexias nas que se concrete estarán presentes no currículo de formación e constitúe unha “responsabilidade” dos diferentes niveis nos que se planifica desde a administración central ata o nivel local—Centro de Formación, centro educativo e profesorado—.

Pola súa parte, García Alonso (1998), desde unha perspectiva constructivista do desenvolvemento profesional, considera que un currículo de formación do profesorado debería basearse nuns principios orientadores que formula como segue (o entrecomiñado é cursiva no orixinal):

*¬ A formación de profesores é unha modalidade específica de ‘formación de adultos’ na que se deben articular o desenvolvemento persoal e profesional.*

- ▮ *Os programas de desenvolvemento profesional deben articular a 'formación e innovación' en torno da participación dos profesores en catro eixos fundamentais: desenvolvemento profesional, desenvolvemento curricular, desenvolvemento dos alumnos e desenvolvemento organizacional.*
- ▮ *Os programas de formación deben construírse a partir de 'necesidades reais' sentidas e percibidas polos participantes e este diagnóstico debería ser realizado na escola a través da análise conxunta.*
- ▮ *A formación debe ser 'significativa e relevante' contribuíndo á reconstrución do coñecemento e da experiencia, a través da explicitación e investigación de problemas da práctica.*
- ▮ *'A escola e as aulas' deben ser consideradas os 'contextos privilexiados' de aprendizaxe e desenvolvemento profesional a través de procesos de participación e colaboración.*
- ▮ *Os profesores deben 'implicarse activamente' no deseño, desenvolvemento e avaliación dos programas de formación, estimulando a 'autonomía e autoorganización'*
- ▮ *Os programas de formación deben ser 'variados e flexibles', tanto nos contidos como nas metodoloxías, de maneira que contemplen a diversidade de motivacións, expectativas, experiencias previas, ciclos de carreira, niveis de desenvolvemento psicolóxico, estilos de aprendizaxe e disposición diante do cambio.*
- ▮ *'O apoio e soporte externo' para estimular e desafiar a reflexión e facilitar os procesos de cambio son elementos fundamentais. Por iso, debe investirse na 'formación de formadores e supervisores' que poidan desempeñar papeis de apoio, consultoría e facilitación*
- ▮ *Deben capitalizarse, en termos de formación. As 'redes de experiencias innovadoras' xa existentes, dándolles visibilidade e posibilitando a súa transformación cualitativa.*
- ▮ *Tórnase urxente a utilización de programas de 'acompañamento, avaliación e divulgación' dos proxectos e experiencias de formación (García Alonso, 1998:209-210).*

Concordamos coa autora que enumera as principais consideracións e aspectos que como asesora de formación podemos dicir que vivimos ou temos como referencias, isto é, ofrecer e desenvolver un apoio ao desenvolvemento

profesional que responda ás necesidades reais do profesorado e centros nos diversos ámbitos: persoal, profesional, de desenvolvemento curricular, etc., nun contexto no que podemos observar a grande diversidade de persoas e profesionais que se atopan en diferentes momentos da súa evolución persoal e profesional.

Así mesmo, a colaboración co profesorado, recoñecendo a súa capacidade de autonomía, bagaxe de coñecemento e a necesidade da súa participación activa na formación e innovación no contexto da escola e da aula, o que implica responsabilizarse do seu propio desenvolvemento e do da institución escolar, constitúe un reto importante no necesario labor de apoio baixo a óptica dunha concepción práctico-crítica do mesmo, na que se asuma un rol facilitador, de amigo crítico.

A responsabilidade e dimensión persoal na planificación do propio desenvolvemento foi considerada por Day (2005:133), quen admite que non é posible realizar unha planificación que poida responder a tódalas necesidades de desenvolvemento; non en tanto, parécelle esencial para os/as docentes do século XXI un mecanismo de apoio para a planificación do desenvolvemento persoal ao longo de toda a carreira e propón un marco para esta planificación que:

- Toma en consideración as necesidades durante toda a carreira e a longo prazo dos profesores/as, mantendo un itinerario de formación baseado na coherencia, progresión, continuidade e o equilibrio.

- Pon en relación isto cos diferentes aspectos, facetas da ensinanza e roles docentes, os cales contribúen ao mantemento, coa súa vida de aprendizaxe e coas necesidades da escola para garantir unha ensinanza de calidade.

O aludido marco confecciónase no transcurso dun programa de investigación e desenvolvemento (*Personal Development Planning Project*), que pretendía a elaboración de materiais de apoio para planificar o propio

desenvolvemento dentro da institución escolar e que foron empregados en base a modelos de divulgación e apoio.

O programa elaborado baseábase en premisas sobre a aprendizaxe e o desenvolvemento profesionais. Entre elas, Day (2005:134), sinala:

- Garantir as oportunidades de reflexionar sistematicamente de forma regular, dada a súa grande importancia para a formación.
- Ter en conta as culturas da ensinanza e da escola, así como as experiencias docentes.
- Promover a posta en tela de xuízo das crenzas individuais, as pautas institucionais e a interrelación entre ambas.
- Ubicar a práctica de aula en contextos máis amplos e xerais: a escola, as necesidades sociais, a vida educativa do alumnado.
- Garantir oportunidades de asociarse para aprender mediante a crítica amistosa, dadas as limitacións da aprendizaxe individual.
- Garantir a revisión e apoiar a renovación das finalidades morais, o dominio de coñecementos e destrezas e a intelixencia emocional das mestras/es.
- Estimular o cambio, se parece conveniente, a transformación de crenzas e prácticas a través de diferentes oportunidades de desenvolvemento profesional dirixidas a estes obxectivos.
- Buscar e garantir o equilibrio entre os intereses individuais e da escola, na distribución de recursos ao longo do tempo.
- Garantir un equilibrio das oportunidades de aprendizaxe ao longo da carreira de maneira que sexan coherentes, variadas, de carácter progresivo e que teñan continuidade.

Na figura 6, seguinte, pode verse como o autor esquematiza o marco confeccionado para introducir na institución escolar a planificación do desenvolvemento persoal do seu profesorado, estimulando o autocontrol e a eficacia; nel tómanse en consideración as distintas “facetas” da persoa, ás que

vimos aludindo reiteradamente: a persoa como individuo, como profesional individual e como membro da organización escolar.

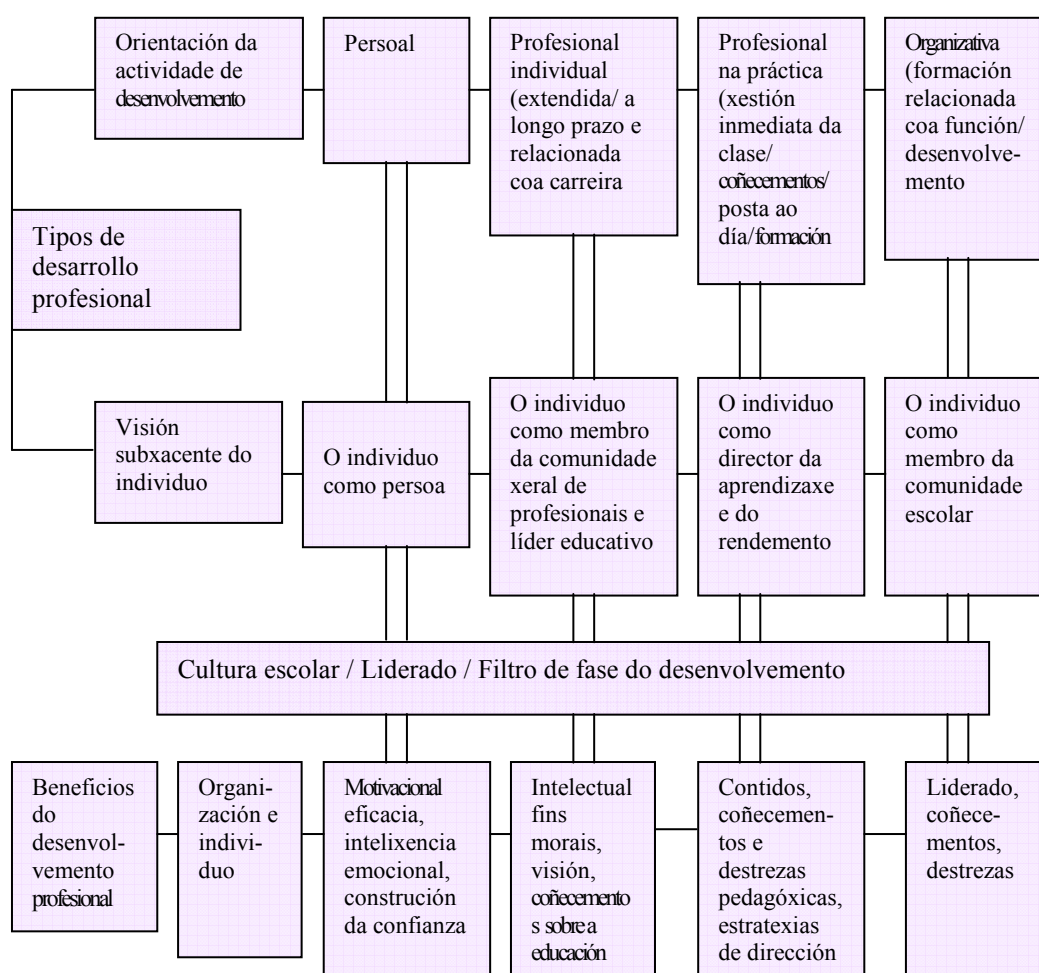


Figura 6. Orientación e beneficios da planificación do desenvolvemento profesional

## 6.1. Diagnóstico de necesidades de formación

Non poderían entenderse os procesos de desenvolvemento profesional se non se tomaran en consideración as necesidades de formación do profesorado- A conceptualización que se fai das mesmas, o modo de acceder a elas, a resposta que se lles da, son aspectos relevantes e sobre eles vamos a reflexionar.

Sinala Marcelo (1999), que si ben hai acordo en analizar os procesos educativos diferenciando tres fases: planificación, desenvolvemento e avaliación, non sucede o mesmo respecto do desenvolvemento profesional do profesorado. A nosa experiencia na práctica do asesoramento á formación e desenvolvemento profesional do profesorado lévanos a diferenciar estas tres fases ou procesos; — así o facemos no capítulo VII no noso *relato*—, en tanto responden, reiteramos, á estrutura do desenvolvemento do labor que o Centro de Formación e Recursos realiza, pois é a través do seu Plan Anual de Formación, e dos procesos de deseño, desenvolvemento e avaliación deste, o modo en que trata de promover e facilitar a formación e desenvolvemento profesional do profesorado, á vez que son o eixo das tarefas de asesores e asesoras de formación. Se ben o desenvolvemento profesional para a innovación e mellora, sería a meta xenérica e última dos procesos de formación e asesoramento á formación, concretala planificando itinerarios e actividades de formación, con obxectivos a máis curto prazo, desenvólvelos e avalíalos, constitúe o labor cotiá do Centro de Formación e Recursos —outra cousa é que isto suceda así, que se poida facer deste modo, na práctica, —. Nesa concreción, un dos referentes ineludibles deben ser as necesidades de formación do profesorado.

Tal e como sinalábamos ao falar das orientacións conceptuais na formación do profesorado, as actividades que no seu ámbito se desenvolven, non son alleas ao enfoque adoptado. Cando as necesidades de formación se consideran como algo que debe ser descuberto desde fóra, desde arriba, en base a uns problemas xenéricos, concepto que se identifica con necesidades prescritivas ou normativas, enténdese que se adoita unha perspectiva técnica. A pretensión de descubrir as necesidades sentidas polo profesorado respondería a un enfoque práctico-crítico, entendido como aquel que orienta os procesos nos cales as necesidades se constrúen, a través de un proceso de reflexión colaborativo, individual ou grupal, mediante a interacción entre o profesorado dun centro, entre grupos de profesores/as ou un profesor/a e aquelas persoas que axudan no dito proceso, como poden ser os asesores/as de formación.

A importancia da identificación de necesidades foi recoñecida xa hai tempo pola OCDE (1985), que a cualificou de *tarefa crucial*, sinalando, por unha parte, que unha maneira de ancorar a formación na práctica sería que tanto a propia detección de necesidades como a formación responderan a ela, se realizase na aula coa colaboración do profesorado, non en tanto o rexeitamento que en xeral se suscita por consideralo como unha ameaza; pola outra, incidíase no carácter de proceso, longo no tempo, para que o diagnóstico puidera ser satisfactorio (Hite e McIntyre, 1978), aserto co que concordamos en virtude da insatisfactoria experiencia que neste campo se produce no noso contexto, tal e como se porá de manifesto no *relato* que desenvolvemos no capítulo VII.

Cando se consideran as necesidades de formación do profesorado soe diferenciarse, de modo xeral, unha dobre orixe: necesidades provenientes do propio profesorado e necesidades xeradas polo sistema educativo, de acordo coa política seguida, particularmente no que se refire á formación desenvolvida nun contexto institucional (Centro de Formación), como é o noso caso. Algúns aspectos relevantes nos procesos de detección daquelas teñen que ver con quen os realiza, quen ten o poder ou a lexitimidade de decidir sobre as necesidades de formación, que recursos emprega o sistema para conseguir o compromiso do profesorado coas necesidades normativas.

Varias son as definicións, clasificacións, procedementos, que a este respecto se teñen estudado e proposto; así, Oldroyd e Hall (1991), diferencian entre necesidades individuais, de grupos e da totalidade da escola; Hewton (1988), sinala catro tipos diferentes de necesidades en proxectos de formación centrada na escola: con respecto ao alumnado (necesidades de aprendizaxe dos mesmos, atención á diversidade, motivación); ao currículo (novos deseños, necesidades de desenvolvemento profesional, de novas metodoloxías); ás necesidades dos propios profesores no ámbito máis persoal e profesional que da ensinanza (carreira docente, maior satisfacción co labor realizado); e as da



escola como organización (currículum, alumnado, organización, clima de centro).

Seguindo a Imbernón (2006), podemos definir as necesidades de formación como lagoas, deficiencias, demandas sociais, novas competencias que xorden e requiren formación, podendo clasificarse en:

- ↪ Normativas, aquelas que identifica a administración, teñen carácter obrigatorio e determinan, en boa parte, os contidos do Plan de formación.

- ↪ Percibidas, aquelas detectadas polos propio profesorado. Pode referirse a un profesor/a individualmente, a un grupo ou a organización escolar. Poden ser expresadas de maneira oral ou por escrito por medio de cuestionarios, entrevistas, diarios

- ↪ Expresadas, aquelas identificadas por expertos, por compañeiros/as. Detéctanse a través de informes, estudos, observación, análise do posto de traballo.

- ↪ Comparativas, como resultado cuantitativo de estudos comparativos entre países, centros, persoas.

As necesidades de tipo normativo demandan o establecemento daquilo que debería ser dado e parten da idea de carencia, é dicir, cómpre fixar a distancia entre o que é o que debería ser. Non debe ser esta a única análise que se realice, pois si o labor docente é idiosincrático, complexo, contextual, non sería moi útil na planificación da resposta. A detección debe ser democrática, para que a formación e o desenvolvemento profesional tamén o sexan. Sendo así, debe realizarse unha análise de necesidades colaborativo, o cal se adecúa aos contextos específicos e posibilita os desenvolvemento dos procesos pertinentes: participación, apropiación, construción compartida, etc.

Montero (1987a:55), considera o termo necesidades como un construto ubicado nun contexto de investigación que lle aporta unha carga teórica de acordo cos usos que, como obxecto de investigación, fan del investigadores e investigadoras. Apunta, así mesmo, á contextualización do termo no marco

concreto da formación permanente do profesorado, que no noso caso se particulariza nunha institución, un Centro de Formación e Recursos, que intermedia os procesos de formación e desenvolvemento profesional do profesorado empregando determinadas estratexias dentro da variada gama posible delas. Necesidades de formación son para autora,

*O conxunto de problemas, carencias, deficiencias e desexos percibidos polos profesores no desenvolvemento da ensinanza* (Montero, 1987a:55).

Os mencionados Oldroyd e Hall (1991), desde a perspectiva de considerar a identificación de necesidades como un elemento do desenvolvemento profesional, sinalan algúns principios que debe cumprir, para que aquela sexa eficaz:

- Considerar como referente a íntima unión entre desenvolvemento persoal e mellora escolar, xa que se coimplican.
- Necesidade da implicación do profesorado no proceso de detección, o que levaría consigo reflexión profesional.
- Cautela no proceso de identificación, pois ten unha natureza ameazadora ao revelar lagoas e distancias entre o nivel de logro actual e o requirido ou desexado.
- Logo da identificación das necesidades estas deben ser analizadas para priorizar actuacións.

Nesta liña, Dean (1991), entende o desenvolvemento profesional como un proceso de aprendizaxe no que se comeza por establecer metas e detectar as necesidades para elaborar un plan que, de acordo co autor, ten unha parte formal e visible na que se trata de recoller información, decidir actuacións e publicitar o programa e outra informal que constitúe unha oportunidade de aprendizaxe.

Así mesmo, no contexto da avaliación do desenvolvemento profesional, sinala Gairín (1995), que a avaliación de necesidades é indispensable para planificar, desenvolver e avaliar un programa, pois con ela perséguese a

obtención de información que permita identificar as metas de formación do programa, priorizar obxectivos en función do contexto, recursos, posibilidades, etc., e apoiar a toma de decisións sobre o deseño do programa.

Pola súa parte Hewton (1988), entende que non só se trata de recompilar información senón que unha análise de necesidades:

*Implica un liderado astuto, coidadosa negociación e un intento para lograr un consenso e un compromiso en situacións onde os puntos de vista e os intereses de diferentes individuos ou grupos non coinciden (Hewton, 1988:60).*

Para Suárez (1990), a avaliación de necesidades ten como obxectivos:

- Proporcionar información para unha posterior planificación, que é o habitual.
- Identificación dos puntos débiles dos procesos de ensinanza-aprendizaxe ou dos sistemas educativos, para promover accións que os remedien.
- Determinar áreas prioritarias nas que actuar a través da posta en práctica de accións, formas de ensinanza, determinar lagoas nun proceso ou ir dando conta dos logros obtidos durante o mesmo. Neste caso a detección ven a ser unha compoñente dun modelo de avaliación.
- Facer conscientes as institucións educativas da eficacia do seu labor.

Pola súa parte, Imbernón (2006), no ámbito da formación e do asesoramento á formación permanente do profesorado, considera que a detección de necesidades ten un dobre obxectivo, por unha parte que un grupo de profesores e profesoras sexan conscientes das necesidades que a súa práctica xera para poder melloralas, pola outra confeccionar un mapa das interrelacións entre as ditas necesidades e priorizalas para darlle resposta.

Estamos de acordo con Romero (2008:6), quen entende a problematización da realidade como un modo de facer emerxer tanto as

necesidades de formación como as actitudes proactivas cara o cambio e mellora; de maneira que, si algo se concibe como un problema é porque se intúe que pode haber coñecemento e acción para enfrontarse á súa resolución.

A literatura conceptual e a investigación (por exemplo, Bolívar et al., 2007; Guarro, 2001; Marcelo, 1999; Montero, 1987, 1987a; 1987b, 1996b; OCDE, 1985; Raposo, 2002; Sarceda, 2002; Domingo, 2001b), vense ocupando dos procesos de detección de necesidades a través de diversas estratexias nas que a preocupación se centra en facer explícitas as necesidades reais, para o que son necesarios procesos reflexivos, de construción tanto individual como compartida, particularmente nos procesos de formación e de asesoramento colaborativos a través de modelos de formación que consideran a formación centrada na escola como estratexia básica xunto con aquelas estratexias de innovación para a mellora, que seguen os seus presupostos, en tanto posúen potencialidade para delimitar esas necesidades, nun proceso capacitador e de aprendizaxe, (Guarro, 2001); o que ven a significar potenciar a súa autonomía na resolución de problemas, un dos obxectivos da formación e do asesoramento á mesma, tal e como veremos nos capítulos IV e V dedicados á innovación e ao asesoramento, respectivamente, nos que a colaboración é sinal de identidade.

Entre os procedementos que na literatura se amosan como máis habituais para a identificación de necesidades están: a análise de tarefas con procedementos como a observación e a entrevista, a análise da actuación, o estudo de necesidades formativas por medio de instrumentos como o cuestionario e a entrevista e o estudo de competencias ligadas o desempeño do posto do traballo, (Gairín, 1995).

Pola súa parte, Stufflebeam et al., (1984), consideran que a avaliación de necesidades de formación deberían realizarse a través de actividades de preparación da mesma, reunir información, analizala, informar sobre os datos e a interpretación dos mesmos e empregala de acordo coa finalidade perseguida.

Entre os traballos que teñen empregado o cuestionario, dirixido a profesorado de diferentes ámbitos ou materias para a detección de necesidades, poden mencionarse traballos como o de Montero (1987b, 1990), quen estudou, respectivamente, as necesidades de profesores/as de educación primaria e de educación secundaria; ou o de Balbás (1995), dirixido ao profesorado titor en aulas de integración. Outras investigacións, reflectidas en teses doutorais na Comunidade Autónoma de Galicia, teñen tratado de indagar as necesidades de formación do profesorado de formación profesional, (Sarceda, 2002), ou as do profesorado universitario (Raposo, 2002).

En relación coa mellora escolar, no ámbito internacional, poden destacarse proxectos como o GRIDS (*Guidelines for Review of Internal Development Schools*) empregaron un cuestionario con dúas partes (McMahon, 1986), ou o GIL (*Guide for Institutional Learning*) desenvolvido por Dalin e Rust (1983), con doce escalas.

O proceso de detección, para Imbernón (2006), pode estruturarse en tres fases: identificación, categorización e priorización de necesidades e problemas, a través de estratexias que fomentan a implicación e corresponsabilidade do profesorado, sendo este quen expresa as súas necesidades reais, aquelas que responden aos problemas cos que se enfronta na práctica cotiá. Por outro lado, a constante alusión á detección de necesidades previa ao deseño de calquera estratexia e actividade que pretenda responder á mesma, respondería a confianza en que o labor educativo e docente poden mellorar desta maneira. A motivación e implicación do profesorado nunhas actividades con un maior nivel de adecuación, que propiciarían unha aprendizaxe máis significativa crea a expectativa do éxito, non obstante, haxa máis factores que inflúan no mesmo.

Na perspectiva de considerar o desenvolvemento profesional como un proceso de aprendizaxe ao longo de toda a vida profesional, os sucesivos Plans de Formación deberían proporcionar ao profesorado oportunidades de mellorar o seu labor. Isto require unha acción intencional de planificación, que persiga uns obxectivos e valore a incidencia do planificado na práctica docente; para

isto, hai acordo en admitir que a detección das necesidades de formación do profesorado, constitúe un prerequisite, proceso non exento de dificultades, por outra parte.

Unha destas dificultades ten que ver coa posibilidade de profundar e delimitar con precisión as necesidades reais, dada a ampla gama que as configura de acordo coa diversidade de profesorado e dos contextos nos que realiza o seu labor. A este respecto, afirma Montero (1987a:55), que dada a similitude das tarefas que o profesorado desenvolve na aula e de problemas comúns a diferentes contextos, é xustificable unha detección máis xeral para propósitos formativos, que aborden as temáticas máis comúns en tanto que punto de partida para accións máis refinadas e profundas, nas que se trate de responder de maneira máis particular e individualizada, a través de procesos de formación centrada na escola.

Neste senso, se ben no contexto da formación inicial pero que consideramos aplicable á formación permanente, Darling-Hammond (2006), apunta a necesidade de que o profesorado reflexione sobre o seu traballo á luz do coñecemento dispoñible, como medio de capacitarse para identificar ás súas necesidades,

*Recent studies of teacher's learning suggest that when teachers study and reflect on their work and connect it to research and theory, they are better able to identify areas needing improvement, consider alternative strategies for the future, and solve problems of practice (Darling-Hammond, 2006:103 ).*

Facer referencia á detección de necesidades ten sido e continúa sendo común, cando se fala de formación do profesorado e de asesoramento como apoio á súa formación e desenvolvemento profesional. O coñecemento da situación de partida, das áreas ou ámbitos, susceptibles de mellora tanto do profesorado como dos centros, baixo a forma de diagnóstico da situación, avaliación inicial, ou calquera outra denominación que aluda a situacións nas que deban definirse e atenderse problemáticas educativas e/ou docentes, pode considerarse na perspectiva de obter información para actuacións posteriores.

O Centro de Formación e Recursos e o seu equipo de asesoramento, debe dispor de estratexias e procedementos de comunicación fluídos cos centros educativos, de maneira que esta información sexa coñecida por tódalas persoas e estamentos interesados e se poida planificar de acordo con ela.

Nun contexto institucional, o equilibrio entre as necesidades de formación do profesorado e centros, (territoriais, individuais, dunha zona), e as do sistema, ha de estar presente na selección daquelas ás que ineludiblemente debe darse resposta mediante a planificación, para o que resulta necesaria unha detallada descrición da problemática que se pretende abordar. A coherencia entre as finalidades contextuais perseguidas e o diagnóstico realizado é ineludible, de maneira que a detección de necesidades é, como xa dixemos, un proceso previo á planificación, —se ben para nós forma parte ou desenvólvese dentro dela— tal e como suxiren modelos de formación como o que Montero (1985, 1987a) propón e todos aqueles que se asentán nos principios da formación centrada na escola e na colaboración, anteriormente aludidos.

No *relato* que no capítulo VII facemos sobre o labor de asesoramento, damos conta de como se desenvolve a detección de necesidades no noso contexto, tanto no que se refire á normativa como da práctica da formación e do asesoramento á formación que ten lugar no Centro de Formación e Recursos e poderemos observar así aspectos tales como quen fai a detección, con que obxectivo, o tipo de información obtida e quen a proporciona, con que procedementos se realiza, que se fai con ela, que propostas de formación e que mecanismos de sedución emprega a política educativa para implicar ao profesorado nas actividades de formación que pretender responder ás necesidades detectadas.

## **6.2. Planificación do desenvolvemento profesional**

En tanto a formación permanente do profesorado pretende incidir no labor que este desenvolve na aula, a planificación constitúe un proceso

ineludible para unha política de formación que aposte pola mellora educativa (Escudero, 1992b).

A planificación supón unha acción intencionada, baseada na análise crítica do que se está a facer e do que sería desexable, de maneira que a formación sexa realmente un proceso de desenvolvemento profesional e non un mero trámite que permite obter méritos, recompensas económicas, ou un conxunto de boas intencións que se esvaece no terreo da práctica. Pensamento e acción, teoría e práctica deben de ir da man, para evitar tanto a inanición como as prácticas inadecuadas.

Que a planificación se converta en obxecto de reflexión e estudo, non significa senón que se considera un elemento relevante na formación e desenvolvemento profesional do profesorado para promover a innovación e mellora da educación. Sendo así, non podemos perder de vista que na planificación entran en xogo cuestións de índole profesional, laboral, organizativo, social. Por iso, todos os implicados, profesorado, institucións de formación, formadores, centros educativos, precisan de referentes, dun marco xeral que actúe como plataforma conceptual que fundamente a análise e as decisións sobre o deseño do currículo de formación que se tomen, de maneira que os programas e actividades de formación estean ben ancoradas nuns principios e concepcións consensuados. Trátase non só de fundamentar estes, senón tamén de ser conscientes de por que se debe estar vixiantes respecto do tipo de actividades que se promoven, que aprendizaxes son máis valiosos para o profesorado e por que o son, cales deben ser os contextos da formación e como levar a cabo a construción social, persoal e institucional dos mesmos; tal e como xa afirmamos con Zeichner (1983), deseñar a formación require facer explícita a matriz de crenzas e valores sobre a sociedade, a escola, a ensinanza e o profesorado, que avala as decisións que se tomen.

Cando falamos da planificación da formación e desenvolvemento profesional do profesorado, estámolo facendo tamén do currículo que debería constituíla e os procesos de deseño, desenvolvemento e avaliación, de



construción, do mesmo (Guarro, 2005). Os estudos sobre o currículo, dada a escaseza de coñecemento específico no terreo da formación, poden axudarnos no proceso.

A planificación da formación é un proceso complexo no que están presentes, como vimos dicindo, aspectos como as diferentes concepcións e prácticas do desenvolvemento profesional, o ámbito territorial ao que se dirixe (central, autonómico, local), as metas e obxectivos perseguidos (actualización de coñecementos científicos, adquisición de competencias didácticas, modificar actitudes, etc.). Posner (1988), quen diferenza tres modelos de planificación: técnico, deliberativo e crítico, sinala a necesidade dunha técnica para poder actuar, deseñar e desenvolver o currículo, xunto cunha conciencia crítica do mesmo de maneira que se actúe de acordo cos principios que cada quen ten relativos a educación, evitando que se reproduza a cultura dominante. Neste senso, Guarro (2005), sinala tres principios que deben presidir a construción do currículo:

– Concíbila coma un proceso dinámico e aberto que se desenvolve no tempo permitindo a interacción entre a teoría e a práctica, entre o plan e a acción, así como unha revisión e adaptación cíclicas.

– A construción é un proceso de toma de decisións colectivo e participativo. A participación de tódolos implicados é necesaria para elaborar un currículo democrático e conseguir a aceptación, identificación e compromiso coa construción en tódalas fases da mesma.

– O consenso debe ser a guía para tomar as decisións.

Esta construción pode ser vista como un proceso deliberativo entendido como,

*Un proceso continuo que relaciona a definición de metas, a elaboración de políticas, a planificación a curto e longo prazo, o orzamento e a avaliación, de tal maneira que liga todos os niveis da organización, asegura a adecuada implicación da xente segundo as súas responsabilidades para levar a cabo os programas, e daqueles que teñen un interese nos resultados deses programas, e proporciona o marco para*

*a planificación e o orzamento anuais, así como para o ciclo de avaliación* (Caldwell e Spinks, 1988; cit. por Marcelo 1999:228-29).

Esta concepción da planificación non se basea nuns obxectivos fixados previamente, ao cal non se opón a común aceptación de que unha visión do profesorado como profesional reflexivo esixe unha formación que persiga uns obxectivos xerais que teñen que ver cos coñecementos, destrezas e actitudes —saber, saber facer e saber ser—. Serán as necesidades do profesorado e da escola, xurdidas do labor diario, das sucesivas experiencias de planificación e acción, das aprendizaxes formais e informais realizadas, das vidas persoais do profesorado, as que guíen a construción dun desexable currículo de formación e desenvolvemento profesional.

Obviamente, isto significa promover a autonomía do profesorado e dos centros. Nestes procesos a axuda externa resulta necesaria, os Centros de Formación e Recursos e as asesoras/es poden xogar un importante papel, se teñen en conta que,

*Só si a formación é algo propio, enraizado e sensible á práctica dos suxeitos, sometida a reflexión e cuestionamento, pode chegar a dar respostas efectivas a aquelas necesidades sentidas e construídas por formadores e formados nos seus proxectos de reforma e mellora da educación* (Escudero, 1992b:390).

E tamén que a planificación (e en xeral todas as actividades), deben ser contexto e ocasión para

*...mellorar, innovar e investigar en e desde prácticas e experiencias formativas, así como para xerar novos coñecementos para o desenvolvemento doutras sucesivas* (Escudero, 1992b:391)

Podemos dicir, a modo de síntese, con este autor que

*Pensar na planificación da formación non debe equivaler só a elaboración e divulgación de plans da administración...Ha de representar, máis ben, un contexto participativo, democrático e político, para a lexitimación, fundamentación, desenvolvemento e investigación sobre os propósitos que deben orientar, aquí e agora, a formación, á luz*

*da historia pasada, do presente e do futuro que temos que mellorar. Debera ser deste modo como se abordara a definición dos contidos, estratexias, condicións e relacións sociais que han de configurar a política e a práctica da formación dos profesores (Escudero, 1992b:392).*

No noso relato, falamos da planificación da formación no ámbito e nivel que nos compete, superándonos os niveis de decisión política das liñas a seguir, e aínda constringidos por diferentes intervencións en forma de directrices, instrucións, e diferentes modos explícitos ou implícitos de coacción ou de influencia. É nestes ámbitos onde podemos plantearnos o xa aludido *currículum* de formación, ou sexa a planificación, execución e valoración dos procesos de formación permanente do profesorado.

### **6.2.1. As estratexias de desenvolvemento profesional e a reflexión**

Os diferentes modelos de desenvolvemento profesional incorporan, dalgunha maneira, diferentes estratexias que os concretan. Marcelo (1999:231), de acordo co estudo realizado por Showers, Joyce e Bennet (1987), sobre investigacións realizadas neste campo, recolle os seguintes criterios a ter en conta no momento de seleccionar e desenvolver estratexias para o desenvolvemento profesional:

- O que o profesorado pensa sobre a ensinanza determina o que fai cando ensina.
- Unha secuencia de adestramento na que se presenta a teoría, se demostra, se practica e o profesorado reciba feed-back inmediato, pode proporcionar a case todo o profesorado, información útil para as súas aulas.
- O apoio ou asesoramento durante a implementación de novas estratexias, favorece que o profesorado manteña e empregue novas estratexias e conceptos.
- Unha alta autoestima potencia a obtención de maior rendemento nas actividades de desenvolvemento profesional.

→ Un pensamento flexible axuda ao profesorado cando aprende novas destrezas.

→ A aprendizaxe nas actividades de desenvolvemento profesional non se ve afectada polos estilos de ensinanza nin os valores do profesorado.

→ Para que o profesorado se implica é necesario que posúa un coñecemento básico cando vai a aprender un novo enfoque.

→ A motivación ou entusiasmo inicial do profesorado, non afecta significativamente a aprendizaxe, se ben serve para dar seguridade a quen organiza a actividade de desenvolvemento profesional.

→ O deseño de formación é o máis relevante fronte a pouca importancia do lugar, a temporalización ou o papel da persoa formadora.

→ Se ben o feito de que o profesorado organice e dirixa o programa favorece a cohesión social e o compartir metas, así como a disposición do profesorado á por en práctica novas ideas, non afecta ao rendemento da actividade.

É obvio que calquera estratexia de desenvolvemento profesional debe ter en conta as teorías sobre a aprendizaxe adulta, ciclos de vida, desenvolvemento cognitivo, o que reafirma a necesidade de “contar” co profesorado na planificación do mesmo; incorporando a súa experiencia, coñecemento práctico, unha orientación práctica dos contidos. A diversidade de profesorado —madureza profesional, grao de compromiso, estadio de desenvolvemento, ciclo de vida, etc.— constitúe un reto na súa formación e adecuarse, na medida do posible, a ela representa á vez unha aspiración e unha tarefa moi complexa.

Si a literatura conceptual e a investigación dan conta da existencia de diferentes *etapas*, parece lóxico pensar nunha oferta de formación que considere itinerarios ou traxectorias de formación, entendidas como

*Traxecto de formación planificado, no que conflúen as iniciativas individuais dos profesores, coas ofertas xerais das institucións de formación, tendentes a responder ás diversas e especializadas*

*necesidades de formación, para permitir a adquisición de competencia profesional que facilite o desempeño de diferentes roles e funcións no sistema educativo por parte dos profesores (Marcelo, 1999:234).*

No noso contexto —Comunidade Autónoma de Galicia— ten habido algúns intentos para o deseño dun itinerario de formación. Un deles tivo lugar no ano escolar 2006-07, co encargo, á algunhas das comisións de elaboración do Plan Anual, de estudar o tema, como veremos no *relato* do capítulo VII. Anteriormente, como declaración de intencións, alúdese á necesidade de establecer itinerarios formativos no Plan Provincial de Formación do Profesorado de Lugo (1992-93), no que se define o que se entende por itinerario de formativo —camiño percorrido polo profesorado na formación a través de distintas modalidades ao longo de varios cursos ata ser capaces de dinamizar eles mesmos outros procesos—, se describen tres niveis de profundización e as modalidades adecuadas: iniciación e sensibilización, profundización e innovación, deseño e cambio curricular; e xustifícase:

*Para dar coherencia á planificación das ofertas de formación, e para dar resposta á diversidade das necesidades do profesorado en cada momento do seu itinerario formativo, as actividades programaranse a tres distintos niveis de profundidade (Plan Provincial de Formación do Profesorado (Lugo), 1992-93:17).*

Un itinerario de formación suporía a flexibilidade e ampliación dunha oferta formativa capaz de responder ás necesidades (individuais e grupais); pero requiriría establecer uns hipotéticos niveis de desenvolvemento profesional que orientarían a adecuación da oferta formativa, prever e ter referencias do “camiño” polo que se vai transitar.

A realidade dun profesorado con diferentes niveis de desenvolvemento está presente en estratexias de cambio (aspecto que abordaremos no capítulo seguinte) como o DBE (Desenvolvemento Baseado na Escola), que pivota sobre factores como a motivación dos participantes, o interese pola innovación e a apropiación, ou o CBAM (*Concern Based Adoption Model*), que estuda os diferentes niveis de uso das innovacións e focaliza na dimensión persoal

senalando unha serie de etapas polas que transita o profesorado denominados Estados de Preocupación (*Stages of Concern*),

*Os Estados de Preocupación constitúen un conxunto elaborado de categorías que expresan a progresión teórica ou actual dun individuo respecto da innovación* (Hord, 1987: 99).

A nivel práctico, da planificación nun Centro de Formación e Recursos, resulta moi difícil deseñar e implementar itinerarios de formación, xa que a libre elección das actividades nas que o profesorado decide implicarse fai que a demanda non se corresponda cunha posible oferta, aínda naquelas modalidades (Seminarios Permanentes, Proxectos de Formación en Centros), nas que se parte dunha, a lo menos teórica, avaliación inicial para a detección de necesidades e poderían responder a elas.

Por outra parte son necesarias determinadas condicións, algunhas das cales abordarémolas no capítulo IV, ao falar da innovación, e que representan factores condicionantes do desenvolvemento da escola (Loucks et al., 1987). Nesta dirección, o programa IQEA (Improvement the Quality Education for All), xa aludido, (Hopkins, 1996), sinala entre as condicións necesarias, algo que na nosa experiencia constitúe un punto crítico por ser extremadamente difícil de conseguir, o compromiso e implicación do profesorado e de toda a comunidade educativa.

Pola súa parte, Ainscow (2001:167), derivadas do seu traballo no mencionado proxecto IQEA, apunta entre outros aspectos á implicación de profesorado e alumnado en procesos de mellora pondo a énfase na calidade da aprendizaxe do alumnado e a necesidade de que a escola forneza as condicións adecuadas para desenvolver a colaboración e para promover que a investigación, supervisión e avaliación da calidade sexan consideradas responsabilidade compartida por todo o profesorado; así como a un liderado eficaz distribuído.

Queremos subliñar aquí que, como veremos no capítulo VII, a preocupación sobre o desenvolvemento profesional de asesoras/es, en tanto poida repercutir na mellora da súa práctica profesional, impregna o noso estudo sobre a práctica do asesoramento á formación do profesorado nun contexto institucional. Nesta dirección e en tanto establecemos un paralelismo entre o labor dos centros educativos e o dos centros de formación como institucións que, se pretenden contribuír á mellora da educación, deben procurar o seu propio desenvolvemento e o dos seus membros, entendemos que é relevante tomar como referentes o coñecemento elaborado no ámbito da literatura sobre a formación permanente, sobre o cambio e innovación educativa, sobre o asesoramento, sobre a ensinanza como actividade profesional do profesorado,

A este propósito, resultan pertinentes, tanto as reflexións que vimos de realizar sobre os modelos de desenvolvemento profesional mencionando algunhas estratexias e tamén modalidades de formación, sobre o coñecemento do profesor/a como aprendiz adulto, a importancia das condicións do contexto de traballo, en suma sobre aquilo que inflúe ou se relaciona co desenvolvemento profesional de profesores e profesoras, tanto na dimensión individual-persoal, como na profesional e na institucional; como as que no capítulo V, tratan das estratexias de asesoramento e de desenvolvemento profesional das asesoras/es, concedendo un lugar importante o asesoramento de procesos colaborativo e o desenvolvemento de proxectos de formación no propio Centro de Formación e Recursos —que podería asimilarse á formación centrada na escola —; aquelas e estas estratexias son, na nosa opinión e salvando algunhas características particulares da especificidade do traballo, válidas para a promoción do desenvolvemento profesional e o logro de cambios e innovacións nos ámbitos respectivos, particularmente si están presididas pola reflexión.

A pesares das dificultades que presenta, tense concedido á reflexión unha grande potencialidade para promover e contribuír ao desenvolvemento profesional do profesorado; se ben debemos ter presente que o significado da

reflexión está en íntima relación, como tantos outros conceptos, coa orientación na que se sitúe, aspecto ao que nos referimos máis atrás cando tratamos das orientacións conceptuais na formación; veremos pois, algunhas concrecións da reflexión na formación do profesorado, non sen antes precisar con Marcelo (1999), que as estratexias baseadas na reflexión perseguen desenvolver as estratexias metacognitivas do profesorado de maneira que,

*...lles permitan coñecer, analizar, avaliar, e cuestionar a súa propia práctica docente, así como os substratos éticos e de valor que subxacen nela. Por iso, algunhas das estratexias pretender ser como **espellos** que permitan que os profesores poidan verse reflectidos....e adquira unha maior autoconciencia persoal e profesional (Marcelo, 1999:172-73).*

Este aspecto constitúe para nós unha preocupación fundamental presidindo o labor que desempeñamos —como referencia desexable, aínda que sexamos conscientes da dificultade e ás veces imposibilidade, de actuar en consecuencia—; de igual modo, consideramos que debера presidir o labor do Centro de Formación e Recursos, do seu equipo de asesoramento, tanto na dimensión de actuación de cara ao profesorado como internamente, como presuposto para o seu propio desenvolvemento e mellora, tanto na dimensión individual como na institucional.

No senso ao que vimos aludindo, concordamos con Fullan (2007), quen avoga pola observación e o debate informado entre iguais, como medio de aprendizaxe profesional.

Entre as estratexias de desenvolvemento profesional que se apoian na reflexión, faremos referencia e sinalaremos os principais trazos das seguintes: diarios, análise de autobiografías, estudo de caso, supervisión clínica e apoio profesional mutuo.

#### **6.2.1.1. Os diarios**

A escritura dun diario require facer explícito, “verbalizar”, aquilo que constitúe o noso obxecto de preocupación, a práctica docente, neste caso.



A descrición e análise de diversas situacións esixe lembrar e reflexionar sobre as mesmas, e polo tanto, clarificar as propias concepcións, relacionalas coa acción de maneira que se poñen de relevo os problemas da práctica e se poida chegar a establecer pautas, orientacións que leven a adoitir cambios, nun proceso que seguiría, sen unha linearidade estrita, a secuencia: verbalización, redacción, análise, detección de problemas da práctica, relación coa acción, decisións e orientacións para a acción.

Diferentes estudosos teñen reflexionado e/ou realizado traballos sobre esta estratexia (Holly, 1992; Montero, 1985; Porlán, 1991; Zabalza, 1991).

Holly (1992), entende que aqueles profesores/as que decidiron elaborar diarios nos que reflexionaban sobre a súa vida persoal e profesional, activaron a súa capacidade de observación pondo a propia experiencia en cuestión e tentando comprendela. O estudo de gran número de diarios leva a autora a concluír sobre determinadas características comúns:

- Producir desasosego causando enfrontamento coa análise da propia práctica e as contradicións observadas ao tratar de entendela e darlle senso.

- Favorecer o distanciamento da experiencia cotiá, o que permite a consciencia das “ miradas ou lentes” que usamos —aquelas que conforman o noso modo de pensar— de maneira que se pode ver a práctica desde contornos menos persoais, permitindo que emerxan enfoques alternativos que desvelan unha realidade multidimensional.

- Potenciar a transformación de perspectivas como consecuencia dos procesos reflexivos que leva consigo a escritura dun diario, que poden levar a realizar verdadeiras innovacións ao enfrontarse coas problemáticas da práctica.

- Dirixir a atención a acontecementos que, de non escribir o diario, pasarían desapercibidos na práctica.

- Ser canle da auténtica voz do profesorado que, de outro modo, permanecería silenciada na vida diaria nas escolas.

### 6.2.1.2. Análise de autobiografías

O emprego de metodoloxías biográficas ven sendo amplamente usado, tanto na investigación como para o desenvolvemento profesional.

Elbaz (1990), Incide na grande importancia da autobiografía para o desenvolvemento profesional, dada a indisolubilidade entre pensamento e acción, que se pon de manifesto ao relatar a propia autobiografía, individual ou colaborativa, permitindo esta última a comprensión intersubxectiva da experiencia e a elaboración colaborativa de propostas de mellora co cal se favorece a cultura colaborativa á vez que o equilibrio entre desenvolvemento individual e colectivo.

Raymond, Butt e Townsend (1992), realizan un estudo de biografías durante un longo tempo e consideran que a autobiografía fai posible cegar aos significados que o profesorado atribúe a súa experiencia á vez que aumenta o seu poder e control dando “visibilidade” ás súas voces e ao seu quefacer cotiá e mesmo constitúe un instrumento de autoavaliación. A reflexión autobiográfica debe reunir condicións tales como escribir en primeira persoa, describir os propios sentimentos, aceptar aos demais sen xuízos críticos, ser honesto/a e ofrecer confidencialidade.

Ao tempo que sinalan o carácter eminentemente individual do desenvolvemento profesional, apuntan que as historias do profesorado amosan o poder que a colexialidade e o traballo arredor de proxectos común teñen sobre o desenvolvemento profesional e institucional. O nivel de profundización, de penetración na *intimidade* de cada quen, decídenos os participantes (profesor/a, compañeiro/a, grupo e facilitador/a). Para os autores, se ben a autobiografía debe ser responsabilidade individual e persoal, é preciso apoio para comezar sendo a autobiografía colaborativa un poderoso medio para proporcionar ese apoio.

*Collaborative autobiography,... provides one such context which has the potential to create a healthier inter-collegial culture in schools so that*

*both individual and collective professional development needs might be met in school projects* (Raymond, Butt e Townsend, 1992:159).

### **6.2.1.3. O estudo de caso**

O estudos de casos é unha estratexia que colabora a potenciar a reflexión do profesorado, a través da análise da linguaxe, dos seus construtos persoais, coñecementos; hai xa moito tempo que Connelly e Clandinin (1990), destacaron a importancia da investigación narrativa e tamén que Elbaz (1991) sinalou que o coñecemento do profesorado organízase en historias, as cales son a mellor maneira de comprendelo.

Esta estratexia de formación ven sendo amplamente empregada no ámbito das Ciencias da Educación, entre outros, tanto na formación permanente como na inicial. Hutchinson e Martin, (1999; cit. por Pugach, 2005:560), realizan un estudo cualitativo (self-study), sobre os casos escritos por estudantes para profesores/as, coa novidade de aplicar o concepto de comunidades de práctica, propio da formación en exercicio, pretendendo conseguir que aprendan a través da acción, compartan a súa experiencia e constrúan socialmente coñecemento tanto formal como informalmente.

Un caso ben contado permite reflexionar-sobre-a-acción co obxectivo de mellorar a reflexión-na-acción. Connelly e Clandinin (1990), consideran que a “construción de historias, casos” (investigación narrativa), pode constituír unha importante estratexia de reflexión sobre a experiencia e para a innovación.

Tanto o estudo de casos xa elaborados como os que poden escribir profesores e profesoras, ofrecen posibilidades para o desenvolvemento profesional, sendo relevante a mediación dunha persoa (animador/a, asesor/a), que axude a tender pontes entre o coñecemento teórico e as situacións problemáticas que se plantean na práctica. Marcelo et al., (1991), destaca tres cualidades, xa antes apuntadas por Dewey (1989:42-45), da persoa que media: mentalidade aberta e flexible, responsabilidade intelectual e moral, e

entusiasmo. Habilidades de escoita, de xestión eficaz do tempo, para preguntar e responder, son importantes para as persoas que exercen o rol de mediador/a. Estas habilidades son, na nosa opinión, relevantes no rol de asesora/or e poden adscribirse ao enfoque de procesos colaborativo, que tratamos no capítulo sobre o asesoramento.

#### **6.2.1.4. A supervisión clínica**

Esta estratexia nace nos Estados Unidos promovida por traballos como o de Goldhammer et al., (1980; cit. por Marcelo, 1999), quen destaca que non se refire ao tratamento de patoloxías ou anomalías psíquicas ou de outro tipo; ten, pola contra, reminiscencias do modo en que se realizan as prácticas dos futuros médicos no contexto real dos hospitais, que no caso dos docentes é a aula. Defínese como estratexia que se encamiña á mellora da ensinanza por medios de ciclos de planificación, observación e unha profunda análise intelectual da actuación da profesora/or co obxectivo de producir un cambio racional; fronte a concepción tradicional da supervisión nunha óptica directiva, promotora da imitación do que fai quen supervisa, este tipo de supervisión incide nunha concepción como proceso interactivo de desenvolvemento persoal e profesional, democrático, centrado en quen se forma, orientado á reflexión e a investigación (Achenson e Gall, 1980; cit. por Marcelo, 1999:184). Ademais de enfatizar o cambio de conduta, a supervisión clínica persegue mellorar a capacidade de análise racional da ensinanza, para axudar a que o profesorado chegue a ser máis analítico respecto da súa propia práctica

Para Handal e Lauvas (1987), que se decantan polo termo “counselling” como modo de evitar a connotación de directividade e avaliación implícita no concepto de supervisión, os profesores/as posúen unha “teoría práctica” sobre a ensinanza que é o factor determinante da práctica educativa, e a supervisión debe estimular que o profesorado sexa consciente da mesma e facilitar a súa articulación e elaboración de cara ao cambio.

Diferentes autores sinalan similares secuencias de etapas ou fases que en síntese consisten no establecemento da relación e do aspectos de mellora, recollida de información sobre os mesmos e análise para decidir o camiño da mellora

Entre as diferentes perspectivas sobre a supervisión atopamos un maior acercamento ao labor asesor na sostida por García Alonso, que a entende,

*...como un proceso para axudar aos profesores a construír o seu coñecemento profesional, a través do desenvolvemento de actitudes e capacidades reflexivas e de autoconhecimento, que lles permitan tornarse profesionais competentes, autónomos e innovadores...* (García Alonso, 1998:226).

A autora considera que os propósitos fundamentais que deben orientar o proceso interactivo entre supervisor/a e formadores/as son: diagnosticar as necesidades do profesorado de tal maneira que se lle poida ofrecer a axuda e orientación adecuadas, promover un clima de comunicación e colaboración para o desenvolvemento do proceso de supervisión, levalo a desenvolver actitudes positivas ante o cambio e a innovación nunha perspectiva de desenvolvemento durante toda a vida, axudarlle a definir o seu proxecto profesional como docente, construíndo progresivamente o seu estilo persoal, empregar procesos de investigación e experimentación na adquisición e desenvolvemento de competencias e metodoloxías variadas de ensinanza, potenciar o desenvolvemento da capacidade de reflexión, fornecendo situacións propicias nas que poida ser consciente das súas “teorías prácticas” e “actuar de modo comprensivo”, proporcionar ao profesorado un feedback rigoroso e construtivo sobre a súa actuación o que supón primar a avaliación formativa, orientar e apoiar ao profesorado para que poida dar resposta aos problemas emocionais e conflitos cognitivos e afectivos propios dos procesos de cambio.

A supervisión clínica presenta aspectos positivos e dificultades, entre os primeiros están a potencialidade para xerar reflexións, traballo colaborativo, responder ás necesidades da práctica do profesorado, facilidade para dispor de

recursos ao realizarse no propio centro e entre o profesorado; entre as segundas o receo do profesorado a que entren na súa aula para ser observado por iguais ou a escasa dispoñibilidade de espazos e tempos, (o que non se favorece na actualidade, cando nos centros de educación primaria se comeza a instaurar, promovida pola propia lexislación, unha cultura similar á de ensinanza secundaria no que se refire a dispoñibilidade de “horas libres” nas que o profesorado non está obrigado a permanecer no recinto escolar).

#### **6.2.1.5. O apoio profesional mutuo**

A colaboración da que falamos en variados momentos neste estudo, que ten sido defendida por numerosas investigadoras/es como relevante no desenvolvemento profesional e institucional (Bolívar et al., 2007; Fullan, 1993; 1999; Guarro, 2005; Hargreaves, 1996; Domingo, 2005), conforma un clima propicio para o desenvolvemento desta estratexia de apoio que Marcelo (1999), traducindo o termo *coaching*, empregado internacionalmente, denomina “apoyo profesional mutuo”. Consiste en analizar, por en práctica e avaliar (dous, tres ou máis profesores), metodoloxías de ensinanza con potencial para a mellorar a súa práctica, desempeñando un papel relevante a reflexión conxunta e o feedback proporcionado polos iguais, nun clima de colaboración e apoio.

Garmston, (1987; cit. por Marcelo, 1999:183), diferenza tres tipos de *coaching* en función dos obxectivos perseguidos, a orientación subxacente e os procesos empregados:

- Apoio profesional técnico, trata de axudar ao profesorado a transferir á aula as habilidades adquiridas en cursos de formación fóra da escola. É a perspectiva que defenden, como vimos, Joyce e Showers (1988), cando propoñen o seu modelo de accións de formación —presentación da teoría, demostración, práctica, retroalimentación e coaching —

- Apoio profesional entre compañeiros, que ven a corresponderse coa supervisión clínica que vimos de ver.

– Apoio profesional para a investigación, considérase o paso posterior ao apoio entre compañeiros/as, dado que precisa unha cultura de colaboración estable no centro que permita desenvolver procesos de investigación-acción colaborativa. A este respecto, Fullan (1990), amósase escéptico considerando que aínda que o *coaching* se deseñe de maneira intencional para incrementar a cultura colaborativa na escola, non se demostra que funcione.

Debemos reseñar tamén que hai dúas estratexias de desenvolvemento profesional, particularmente recoñecidas como valiosas sobre as que tanto a literatura conceptual como a práctica da formación e desenvolvemento profesional inciden especialmente, o desenvolvemento e innovación curricular e a formación centrada na escola, que abordaremos no capítulo dedicado á innovación.

### **6.2.2. Modalidades de formación**

A formación canalízase a través de diferentes modalidades ou marcos estruturais para a organización dos procesos de formación e desenvolvemento profesional, son pois, recursos instrumentais nos que se concretan os modelos e estratexias de formación, podendo considerarse, elas mesmas, como parte das estratexias de formación. O seu carácter instrumental é salientado por Fernández Tilve (2006:29), con quen concordamos, ao observar que son empregadas pola Administración como medios de implementación das reformas educativas; máis discutible resulta a súa afirmación de que cada modalidade responde a un determinado modelo de formación, dándose o caso de que varias se inclúan no mesmo. Este aspecto resulta polémico, pois si ben as características definitorias de cada modalidade e a tradición de determinadas prácticas de formación, teñen levado a considerar unha correspondencia lineal entre modalidades e modelos de formación, entendemos que é a concreción do modelo a través dunha modalidade de formación — ou da combinación de máis de unha, xunto coas estratexias de formación que a desenvolvan— a que

vai, de facto, permitir adscribirla a un ou a outro, de modo similar a como Marcelo (1999), entende a relación entre modelos de formación e as orientacións conceptuais na formación (tal e como vimos máis atrás).

Por outra parte, isto non se opón a considerar que unhas modalidades son máis coherentes con determinados presupostos,

*A elección de unhas determinadas modalidades e estratexias formativas xorde dos criterios e as bases dun determinado modelo de formación* (Imbernón, 1994:83).

Esta elección, particularmente no relativo ás estratexias, resulta determinante no labor de axuda ao desenvolvemento profesional do profesorado. O papel fomentado ou o adoitado polo profesorado na planificación, desenvolvemento e avaliación da súa formación e no que debería ser o seu desenvolvemento profesional, en tanto constrúe o seu propio coñecemento, é de todo punto fundamental.

Isto determina que, para nós, resulte unha cuestión obvia a importancia dos modelos de formación e desenvolvemento profesional, xa que o noso labor se inserta na práctica da formación e do asesoramento á formación do profesorado, vistos como dúas caras dunha mesma moeda. Así o consideramos tamén nesta investigación, de maneira que, a dimensión modelo está presente tanto no *cuestionario* como no *relato autobiográfico*, sobre o labor de asesoramento á formación, que constitúen o estudo empírico.

Na nosa opinión, reiteramos, é precisamente na concreción dos modelos onde se xoga a sustancia da formación e desenvolvemento profesional, de modo que se promocióne a autonomía, a reflexión sobre a práctica, se considere a capacidade do profesorado de xerar coñecemento profesional, etc., (modelos práctico e crítico con base nas orientacións conceptuais respectivas), ou pola contra, se desprofesionalice considerando que debe ser un mero aplicador do coñecemento xerado por outros, (orientación técnica).



Sinala Imbernón (1994:87), que dada a diversidade de estratexias e modalidades de formación, debería terse en conta que o profesorado sigue itinerarios non homoxéneos e traballa en contextos diferentes, por isto sería preciso realizar unha análise dos mesmos e chegar á elaboración de proxectos de formación contextualizados, liña na que se sitúa a formación en centros. Claro que a necesidade de ter en conta o contexto normativo no que o sistema de formación se ubica, en tanto forma parte do sistema educativo, lévanos a necesidade de equilibrar o normativo coa autonomía, o prescriptivo co democrático.

Son moitas as modalidades de formación a través das que pode desenvolverse a formación permanente do profesorado: cursos, xornadas, congresos, symposium, encontros, conferencias (presencial ou videoconferencia), mesas redondas, debates, grupos de traballo, seminarios permanentes, proxectos de investigación ou innovación educativa, proxectos de formación en centros, proxectos de mellora, talleres didácticos, bancos de recursos; licenzas por estudos; períodos prácticos; asesoramento directo; formación á distancia; programas de aprendizaxe permanente (antes Programas Europeos).

De entre as modalidades mencionadas, no noso contexto galego e polo que respecta as habitualmente deseñadas e desenvolvidas polos Centros de Formación e Recursos, hai que mencionar: cursos; xornadas, encontros; seminarios permanentes (SP), grupos de traballo (GT), proxectos de formación e asesoramentos en centros (PFAC). A estas habería que engadir as convocatorias centralizadas que a administración ten realizado, pretendendo asimilarse á formación en centros e que adoitan forma de “concurso” o que implica limitar o número de participantes (esixen a elaboración dun plan que será avaliado e seleccionado ou non, teñen dotación económica relevante, sobre todo si se compara coas outras modalidades e, nalgúns casos, válense doutras modalidades, grupos de traballo, para atender á formación do profesorado

propiaamente dita), neste grupo estarían os proxectos de mellora da educación, plan de mellora de bibliotecas escolares, plan TIC, etc.

A continuación describiremos sucintamente as contempladas nos *Plans Anuais de Formación do Profesorado*, incidindo nas desenvolvidas polos Centro de Formación e Recursos na Comunidade Autónoma de Galicia, por formar parte do noso obxecto de estudo e dado que as consideraremos con máis detalle no relato sobre o labor de asesoramento, (capítulo VII). Un estudo máis exhaustivo sobre as diferentes modalidades de formación, pode atoparse nos traballos de Fernández Tilve (1997, 2000, 2003; 2006). A continuación vamos a referirnos, primeiro, ás destinadas ao profesorado individualmente, e despois ás dirixidas a grupos.

#### **6.2.2.1. Modalidades destinadas ao profesorado individualmente**

Comezaremos pola modalidade máis frecuente e coñecida na oferta de formación institucional, os cursos.

*Cursos*: dirixidos ao profesorado individualmente, soen desenvolver un programa sobre algún tema específico para a actualización científico-didáctica do profesorado. Poden desenvolverse de modo presencial ou á distancia (na actualidade a través da Plataforma de Teleformación Galega—PLATEGA—). A súa duración ten oscilado moito, desde arredor das 100 horas nos anos 80 ata unha media de entre 25 e 30, nos últimos anos. As temáticas e destinatarios tratan de cubrir todas as materias e especialidades de todos os niveis educativos.

A estrutura, contempla a posibilidade de establecer distintas fases: de información, elaboración, posta en práctica, posta en común, e avaliación. Teoricamente contéplase unha avaliación inicial, unha avaliación procesual e a avaliación final, non en tanto, o máis habitual é que haxa unha fase de información-formación e logo que se realice a avaliación; aspecto común ás demais modalidades polo que non o reiteraremos, e que con frecuencia se

reduce a cubrir un cuestionario, que ata hai pouco tempo se entregaba en soporte papel e logo pasou a ser enviado co apoio dun programa informático de xestión ao correo electrónico de cada persoa asistente. Os ítems de avaliación solicitan valorar a intervención de cada relator/a e o labor de coordinación tendo en conta os contidos da formación, consecución de obxectivos, organización, metodoloxía e recursos empregados, utilidade para a aula e clima de traballo, así como destacar globalmente o que estivo ben e o que precisaría ser mellorado.

Como dicimos, é unha das modalidades máis tradicionais e con maior frecuencia de oferta e de uso, (Fernández González, 2000; Fernández Tilve, 1997, 2006; Marcelo, 1999; Montero, 1990), sen embargo, soe adxudicárselle o predominio dunha metodoloxía transmisiva, escasa adaptación ás necesidades e expectativas docentes en función dos contidos ofertados e mínima influencia no desenvolvemento profesional considerando as posibles modificacións da práctica de aula. Non en tanto, na realización concreta, hai un grande esforzo por ofrecer experiencias, favorecer a participación, potenciar unha posible continuidade a través de grupos de traballo. Un grave inconveniente é a diversidade de profesorado asistente que condiciona enormemente a posibilidade de darlle resposta á mesma. Ante as atribucións xeralizadas a un modelo de formación de corte técnico e centro-periferia, debemos reiterar que pode observarse un esforzo decidido por parte dos asesores/as de formación, para promover a reflexión e implicación do profesorado, apuntando a modelos máis práctico-críticos.

*Xornadas, Congresos, Encontros, Simposios:* son modalidades de carácter eminentemente informativo, puntuais, dirixidas ao profesorado en xeral, que perseguen analizar e reflexionar sobre temáticas que concirnen ou interesan a gran número de profesores/as e neste senso teñen a potencialidade de chegar a eles por ser convocatorias abertas ou ben con un elevado número de prazas. Poden servir de inicio para o desenvolvemento doutros procesos formativos a través doutras modalidades que requiren maior implicación como

o seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación. Particularmente os encontros permiten que o profesorado intercambie experiencias e reflexione sobre elas, como paso previo ao inicio de posibles procesos de innovación e mellora profesional e educativa.

Poden elaborarse actas ou memorias que recollan as conclusións, se ben o habitual soe ser entregar ou dar acceso aos materiais que as persoas que interveñen proporcionan.

*Conferencias, vídeo conferencias, mesas redondas, debates:* son fundamentalmente a exposición dunha persoa experta que proporciona información puntual ou analiza unha temática que domina. Pode promover a actualización de coñecementos e a reflexión do profesorado, que terá oportunidade de realizar preguntas que poden servir para matizar, aclarar, apuntar outros enfoques.

*Licenzas por estudos:* veñen a ser unha especie de permiso retribuído durante o cal o profesorado non ten que ocuparse do seu traballo, de maneira que,

*...complete ou actualice a súa formación inicial..., potenciando a súa formación nas linguas estranxeiras no exterior, realizando proxectos de investigación, elaborando materiais didácticos,...(Plan Anual de Formación do Profesorado 2008-09:23).*

Hai diferentes modalidades e a duración pode ser anual, cuatrimestral ou bimensual. Na Comunidade Autónoma de Galicia comezaron por ofertarse ao profesorado de ensinanza media (convocatoria de abril de 1989, DOG do 6 de xuño), para logo ampliarse ao resto do profesorado.

*Períodos prácticos:* soen ser estadias, de duración variable, ben en empresas, para profesorado de formación profesional, ben en centros educativos ou institucións nas que o profesorado ten a oportunidade de actualizarse ou coñecer outras formas de práctica docente.

*Formación á distancia:* esta modalidade de formación está dirixida ao profesorado que por razóns xeográficas, de horario, situacións persoais, etc. non pode ou non lle é doado acceder á oferta formativa ordinaria. Realízase co soporte da Plataforma de Teleformación de Galicia (PLATEGA).

De acordo coa propia convocatoria da administración ten como obxectivo:

*...acelerar a adaptación do profesorado ás transformacións do sistema educativo, potenciar o desenvolvemento profesional mediante a mellora da súa cualificación e flexibilidade diante das novas esixencias laborais, prever o desenvolvemento de novas actividades dentro do sistema educativo, formar o maior número de docentes e promover a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación (Plan Anual de Formación do Profesorado 2008-09:13).*

*Asesoramento directo:* pode considerarse como unha modalidade de formación (Fernández Tilve, 2006) que ten como obxectivo proporcionar apoio no propio lugar de traballo, de acordo coas demandas recibidas dos centros e profesorado en relación con calquera aspecto da práctica docente. Outra cousa é o labor de asesoramento á formación do profesorado como campo obxecto de estudo e como actividade de apoio ao profesorado e centros, desenvolvido (ou non), a través de institucións como os Centros de Formación do Profesorado e das asesoras/es de formación, obxecto da nosa investigación.

#### **6.2.2.2. Modalidades dirixidas a colectivos de profesorado e centros.**

Algunhas destas modalidades teñen opcións de formación do profesorado individualmente á vez que se dirixen a centros e grupos de profesoras/es; así:

*O Programa de Aprendizaxe Permanente (PAP):* a extinción dos denominados Programas Europeos no ano 2006 deixou paso ao programa de Aprendizaxe Permanente (PAP), que é un programa de acción comunitaria adoptado na Decisión nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeo e do Consello, do 15 de novembro de 2006. A súa vixencia remata no ano 2013. Inclúe os

Programas: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo, Programa transversal e Jean Monet, sobre os que pode obterse información actualizada tanto na web da Xunta de Galicia como na do Ministerio de Educación.

*Seminarios Permanentes:* esta modalidade de formación acolle a participación dun grupo de profesorado en activo que se basea na formación entre iguais. Na Comunidade Autónoma de Galicia realízanse convocatorias anuais para, dalgunha maneira, redefinir a modalidade e delimitar a participación do profesorado. A constitución desta modalidade regulouse no ano 1988 (DOG do 4 de marzo) e no mes de outubro (DOG do 10 de outubro), apróbanse os seminarios que han de constituírse. Máis tarde, en 1989 (DOG de 2 de maio), convócanse novamente 30 seminarios para realizar investigacións, elaborar materiais didácticos, no contexto da reforma. A partir do curso 1993-94, a convocatoria inclúese nos sucesivos Plans dos Centros de Formación que apoian o seu desenvolvemento. Así, no Plan Anual de Formación do Profesorado do curso 2008-09, dise:

*Tomando como base a importancia da colaboración entre o profesorado como elemento fundamental da formación en servizo, considérase o seminario permanente como un grupo de profesores e profesoras que seleccionan un aspecto concreto para:*

- Traballar, investigar e experimentar novas propostas didácticas desde a óptica da innovación educativa.
- Desenvolver actividades de aula.
- Elaborar e/ou experimentar materiais de aula en equipo (Plan Anual de Formación do Profesorado 2008-09: 54).

*Grupos de Traballo:* esta modalidade de formación é, na práctica, moi similar á de Seminarios Permanentes, se ben considérase que o profesorado non é tan autónomo. As últimas convocatorias esixen a presenza e colaboración dos asesores/as para a confección do proxecto, á vez que estes deben apoiar o seu desenvolvemento.

Na convocatoria do curso 2008-09 dise que é unha,

*...modalidade de formación na que un grupo de profesoras e profesores intenta identificar os posibles ámbitos de mellora da súa práctica*

*docente, a partir dunha reflexión colectiva, e decide traballar en equipo para conseguila.*

*...*

*Esta modalidade de formación ten como finalidade:*

- Potenciar o traballo en equipo.*
- Reflexionar sobre os procesos de ensinanza e aprendizaxe.*
- Actualizar coñecementos científicos e didácticos para a súa aplicación na aula.*
- Elaborar e experimentar materiais didácticos.*
- Realizar propostas de mellora da práctica docente (Plan Anual de Formación do Profesorado 2008-09:62).*

*Proxectos de formación en centros:* como dixemos ao falar dos modelos de desenvolvemento profesional, a formación en centros ven sendo un enfoque que se considera con alta potencialidade de mellorar a práctica docente; así o recoñecía a OCDE (1985), e tamén o MEC (1989), a priorizaba, ao igual que a Administración galega (1990), nos Plans Marco respectivos, así como moitas outras persoas estudosas do tema. Esta modalidade goza de un grande prestixio e aparece como un recurso prioritario, en todos os ámbitos. Nos anos noventa, ligada coa Reforma, empregouse fundamentalmente para desenvolver os Proxectos Educativos e Curriculares, o que na nosa opinión, non foi beneficioso, con poucas excepcións, por converterse nun recurso para responder á presión e demanda administrativa de elaboración destes documentos como prescritivos, en lugar de ser ocasión para a reflexión e o desenvolvemento profesional e institucional, elaborando consensos e creando unha cultura colaborativa nos centros. Na convocatoria do ano escolar 2008-09, considérase como modalidade fundamental,

*...que se desenvolve nos propios centros educativos para fomentar a súa autonomía pedagóxica e organizativa, favorecendo e estimulando o traballo en equipo dos profesores e profesoras.*

*...está dirixida a propiciar e facilitar a innovación e a mellora da práctica...en e desde o propio centro educativo, de modo que incida...aspectos curriculares, organizativos e funcionais derivados do desenvolvemento da LOE...supón a participación do profesorado no deseño da súa propia formación ...co obxectivo de:*

- Dar resposta ás necesidades de formación do profesorado, propiciando a consecución do modelo de centro que desenvolva todas as dimensións da práctica educativa.*

- *Fomentar a formación do profesorado nas competencias profesionais para abordar...proceso de ensino e aprendizaxe...*
- *Establecer liñas prioritarias de traballo e de toma de decisións para a mellora consensuada da educación do alumnado,...*
- *Promover a formación dos equipos docentes a través do traballo colaborativo e do fomento da súa autonomía, partindo da experiencia e da capacidade do profesorado* (Plan Anual de Formación do Profesorado 2008-09:43).

Na táboa 6, recollemos as principais modalidades de formación a partires do traballo de Fernández Tilve (2006:39).

MODALIDADES DE FORMACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Cursos	Reflexión individual sobre a práctica educativa
Xornadas, congresos, encontros, simposios	Información puntual e intercambio de experiencias educativas
Conferencias, vídeo conferencias, mesas redondas, debates	Abordaxe con certa profundidade nunha temática específica
Seminarios permanentes, grupos de traballo	Formación entre iguais. Elaboración de materiais
Proxectos de investigación e innovación educativa	Axuste do labor docente ao contexto socioeducativo no que se desenvolve
Proxectos de formación en centros	O centro educativo considérase a unidade básica de formación
Talleres didácticos, bancos de recursos	Elaboración de materiais didácticos
Licenzas por estudos	Satisfacción de demandas individuais
Períodos prácticos	Oportunidades de coñecer outras prácticas no propio lugar onde se realizan
Asesoramento directo	Apoio á práctica docente no lugar de traballo
Formación á distancia (cursos fundamentalmente)	Satisfacción das necesidades de formación de profesorado en circunstancias particulares
Programas Europeos: Programa de Aprendizaxe Permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig, Programa transversal, Programa Jean Monet). Convocatorias de estadias e intercambios internacionais Convocatorias de estadias en empresas estranxeiras Convocatoria de axudas ao abeiro do «Programa de Aprendizaxe Permanente 2007 - 2013» “eTwinning”	Intercambio de experiencias e coñecementos transnacionais

Táboa 6. Modalidades de formación do profesorado

Ao lado destas modalidades formativas, como xa dixemos, a Administración educativa galega ven realizando unha serie de convocatorias de Plans e Programas que inclúen o desenvolvemento de accións de axuda á formación, premios ou accións formativas, como pode observarse no seu portal



educativo ([www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es)). A táboa seguinte amosa os máis recentes e salientables, entre estes últimos, os relacionadas coas linguas estranxeiras e as tecnoloxías da información son as estrelas da administración educativa.

<p><i>Fomento do plurilingüismo e potenciación das linguas estranxeiras</i></p> <p>Seccións bilingües (lingua estranxeira e outra das oficiais), en centros de ensino primario e secundario.</p> <p>Anticipación da primeira lingua estranxeira (finalizado en 2010).</p> <p>Centros plurilingües (plan experimental en 2010-11 e nova convocatoria para 2011-12)</p> <p>Programa <i>PALE</i> de apoio ao ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras.</p> <p>Programa <i>CUALE</i> (Formación complementaria en linguas estranxeiras para alumnado e profesorado).</p> <p>Programa <i>LALO</i> (Lingua de Adaptación-Lingua de orixe; aprendizaxe da lingua e cultura portuguesas cunha dimensión intercultural, pola presenza de alumnado luso nas aulas.</p> <p>Programa de inmersión lingüística para alumnado e profesorado (España e estranxeiro).</p> <p>Programa de auxiliares de conversa nos centros para apoiar a aprendizaxe da lingua estranxeira.</p> <p><i>Tecnoloxías da información e comunicación</i></p> <p>Proxectos TIC (Proxectos de traballo nos centros para o uso das TIC, agora absorbidos polo <i>ABALAR</i>).</p> <p>Proxecto <i>ABALAR</i> (estratexia para a integración plena das TIC, comezado en 2010-11 e proseguirá en 2011-12).</p> <p><i>Bibliotecas escolares</i></p> <p>PLAMBE (Plan de mellora de bibliotecas escolares).</p> <p><i>Premios, convocatorias, axudas</i></p> <p>Premios de innovación educativa en diferentes modalidades (desenvolvemento das competencias básicas, lectura, prevención do absentismo escolar, etc.).</p> <p>Licenzas por estudos. A última convocatoria, xuño de 2011, só contempla a elaboración de material curricular dixital.</p> <p>Convocatoria de Plans de autoavaliación e mellora da calidade educativa (desenvolvemento de proxectos para a mellora nun ámbito elixido polo centro).</p>
---

Táboa 7. Plans e Programas. Consellería de Educación, Galicia

### 6.3. Avaliación do desenvolvemento profesional

Estivemos a considerar os procesos de planificación e desenvolvemento da formación e desenvolvemento profesional, pero ningún proceso pode considerarse valioso se non se sirve da avaliación como elemento regulador

que axuda a orientar as decisións e as prácticas para a mellora profesional e institucional, así como para a toma de decisións de política educativa.

Xa é tópico dicir que a avaliación constitúe unha materia pendente na formación e desenvolvemento profesional do profesorado; non en tanto, tamén parece haber acordo na súa importancia e necesidade. A necesidade de avaliación do sistema educativo debera ser incuestionable, coñecer a calidade da preparación que reciben o alumnado, como desenvolven as escolas e o profesorado os procesos educativos, pon sobre a mesa o papel que debe xogar a avaliación, que debe avaliarse, para que e como.

No *relato autobiográfico* que facemos no capítulo VII, abordamos a avaliación da formación e do asesoramento á formación, planteándonos o para que, que e como avaliar, apoiándonos na literatura conceptual e referíndonos ao noso contexto que se ubica nun Centro de Formación e Recursos da Comunidade Autónoma de Galicia; así mesmo, no capítulo IV, tratamos a avaliación da innovación. Aquí, reflectiremos brevemente sobre algúns aspectos relacionados co desenvolvemento profesional.

A este respecto, conséntase que o profesorado apenas recibe información que lle sirva de contraste, o que constitúe unha das dificultades coas que o propio profesorado e o sistema de formación se atopa para planificar e desenvolver a formación e o asesoramento á formación. Por outra parte, debemos considerar a dimensión formativa que a avaliación do desenvolvemento profesional debera ter, fronte ao carácter tradicionalmente burocrático da avaliación, no que se trata de saír do paso ante a necesidade de proporcionar a administración algún tipo de información, ordinariamente cifras, e a pouca adecuación dos instrumentos empregados que se quedan en meras técnicas para recoller datos. Ninguén pon en dúbida que o sistema educativo debe dar contas sobre o rendemento que obtén, que os poderes públicos e a sociedade, nun sistema democrático, teñen que coñecer o seu estado de saúde; trátase de incorporar mecanismos de mellora, que a información proporcionada pola avaliación, o seu análise e valoración, de

maneira democrática, participativa, rigorosa, pode proporcionar. A avaliación así entendida pode converterse nunha estratexia de desenvolvemento profesional.

Para evitar o habitual rexeitamento por parte do profesorado, que se ten sentido ameazado ao considerar que o que se trata de facer é, simplemente exercer o control sobre el, atacando supostamente a súa autonomía e profesionalidade, a avaliación debe ter un carácter formativo. Países con maior tradición avaliadora como Inglaterra, Estados Unidos ou Canadá diferencian entre unha avaliación sumativa externa e unha formativa.

Está claro que a avaliación debe ter unha dimensión formativa dirixida ao desenvolvemento profesional do profesorado, promovendo a súa autonomía, unha práctica reflexiva, a súa responsabilidade de atender a tódolos ámbitos do seu desenvolvemento, tanto persoal como profesional, a mellorar a súa práctica, en definitiva. No noso país, a LOE, prevé a necesidade de avaliar tanto ao profesorado como aos centros e contempla a avaliación como recurso de mellora do sistema educativo, (Art., 140). Recentemente, comezouse tamén a realizar unha avaliación de diagnóstico, de carácter informativo para os poderes públicos e a sociedade, e formativo para os centros e profesorado (segundo o regulamentado), que pretende dar a coñecer o grao de adquisición polo alumnado das Competencias Básicas, aspecto engadido aos elementos do currículo pola mencionada lei e polas das respectivas Comunidades Autónomas nas concrecións que do mesmo fan.

Esta avaliación diagnóstica, no que respecta aos equipos de asesoramento dos Centro de Formación e Recursos, levanta non poucos receos pola posibilidade de que se converta nun mecanismo de clasificación de centros, ao tempo que certas expectativas de iniciar procesos de mellora ao considerar que o profesorado e os centros poidan, á vista dos resultados obtidos, plantearse a necesidade dun cambio, metodolóxico fundamentalmente, pero tamén organizativo e cultural, pois parece ineludible que a colaboración presida o labor docente; claro que tamén planea o risco de que o cambio se

dirixa, simplemente, a unha preocupación por adestrar ben ao alumnado para saír airosos na avaliación que se lles realice. Debemos sinalar que, nos momentos iniciais, no noso contexto e particularmente no ensino público, non parece que a preocupación por esta avaliación sexa sentida de modo xeralizado, pénsase que será un mero trámite máis que algo que lles poida afectar substancialmente. A experiencia dirá si realmente se incide ou non na mellora do labor educativo. Por outra parte, ao terse producido recentemente un cambio do color político do goberno, está por ver a dirección que se vai a seguir.

É obvio que os contextos, podendo presentar características comúns, teñen tamén notables diferenzas entre eles. O profesorado é diverso e o seu desenvolvemento profesional ten un ritmo propio que debe ser tido en conta nos procesos de avaliación. Neste senso, entende Day (1993a), que debería establecerse un acordo reflexivo de avaliación que se caracterizase pola claridade de obxectivos e implicacións, negociación entre todos os implicados, carácter aberto á reconsideración sempre que fose necesario e o compromiso para o seu desenvolvemento; pois non debe esquecerse que son persoas as que están involucradas e que afrontar un proceso de desenvolvemento supón reconsiderar actitudes, valores, sentimentos, prácticas, polo que cómpre prestar moita atención as dinámicas psicolóxicas e sociais. Non por obvio deixa de resultar necesario conseguir que os implicados nos procesos de cambio estean realmente comprometidos, para o cal resulta de grande axuda que sintan que controlan os procesos, así mesmo, para que o profesorado mellore a súa práctica, minorando as resistencias á innovación, ten que sentir que esta tarefa forma parte da súa responsabilidade profesional.

Isto require que se promocióne e desenvolva unha cultura avaliadora nos centros, que amose a necesidade de reflexionar criticamente sobre a propia práctica, sobre o labor educativo que se desenvolve e de ser receptivos as axudas que proporcionen retroalimentación neste senso. A cultura do illamento non fai outra cousa que favorecer a reprodución de rutinas e prácticas seguras, sen cuestionarse nada e pechando a posibilidade de mellorar (Hargreaves,

1992a). Sendo así, ligar a avaliación do profesorado e o da escola resulta necesario, pois é nela onde o profesorado atopa o contexto no que pode desenvolverse e ao tempo contribuír ao desenvolvemento da propia institución escolar. Os proxectos de formación elaborados polos centros que perseguen a innovación e mellora educativas, poden ofrecer unha vía salientable neste senso, o que equivale a incidir na formación centrada na escola, da que xa mencionamos a súa potencialidade para a mellora escolar.

García Alonso (1998), recolle diferentes traballos para presentar algúns principios que deberan orientar os procesos de avaliación do profesorado para o desenvolvemento profesional, os cales deberían ser:

- Benéficos e estimuladores da confianza e das relacións de colaboración.
- Globais, pois deben atinxir á totalidade do traballo de profesor e aos significados que lle atribúe.
- Xustos e equitativos para todos en xeral e cada un en particular, adecuándose ao contexto ecolóxico dos centros e ás necesidades individuais do profesorado.
- Democráticos e abertos, definindo democraticamente coa participación do profesorado, os presupostos, obxectivos, metodoloxías.
- Eficaces promovendo o cambio, a mellora, favorecendo a toma de consciencia sobre a necesidade de apoio e de retroalimentación.
- Alcanzables, de maneira que resulten valiosos, desexables e posibles, en lugar de resultar inútiles, burocráticos, incómodos.
- Plurais, en tanto recorren a diversas fontes e á flexibilidade metodolóxica para obter e analizar os datos.

A formación permanente do profesorado e o labor de apoio á mesma que asesoras/es e Centros de Formación desenvolvemos, non carecen, pois, de referencias, outra cousa é que poidamos e sexamos capaces de traducilas á práctica do noso labor. Preocupacións como esta xustifican, tamén, o interese

de investigar e coñecer mellor á práctica do asesoramento á formación do profesorado, obxectivo que pretendemos con este estudo.

## **7. A modo de síntese**

Plantearse a cuestión da formación e desenvolvemento profesional do profesorado, entendido como un proceso de aprendizaxe continuo para a mellora da práctica profesional, lévanos a preguntarnos sobre o tipo de sociedade e de contexto, nos que e para os que, este vai a ensinar. Diversos estudos, particularmente no seo da Unión Europea, poñen o acento no constante incremento da complexidade, diversidade, nas cambiantes e diversas demandas que se fan a escola, na influencia que están a exercer as tecnoloxías da información e da comunicación e na necesidade de que sexan accesibles a todas as persoas; así como na aprendizaxe ao longo de toda a vida como estratexia válida para vivir nunha sociedade como a actual.

Formar un profesorado competente, capaz de enfrontarse á multiplicidade de roles e situacións esixe apoiarse en claras referencias conceptuais sobre a formación, uns modelos orientadores e un modo de concretar isto en procesos e actividades de desenvolvemento profesional que, pola súa vez, consideren que currículo debe soste a formación do profesorado, que experiencias son as máis adecuadas e como levalas ao cabo.

No noso recorrido por estas cuestións recollemos estudos, reflexións e achegas diversas optando por unha orientación conceptual de carácter práctico crítico e de reconstrución social e modelos integradores que potencien a consideración do profesorado como persoa e como profesional reflexivo, membro dunha institución, autónomo, comprometido, con senso ético, capaz de reflexionar sobre a súa práctica e de construír coñecemento contextualizado que lle permita ir mellorándoa.

Vimos que os modelos de desenvolvemento profesional teñen posto a énfase no profesorado considerado individualmente (desenvolvemento do

profesor/a como desenvolvemento de coñecemento e habilidades ou como autocomprensión), ou como membro dunha institución (desenvolvemento do profesor/a como cambio ecolóxico), enfoque no que se pon de relevo a dimensión institucional do desenvolvemento profesional, que ocorre nun contexto cunha cultura propia, con circunstancias particulares e que toma en conta ao profesor/a como individuo, á institución e todas as circunstancias contextuais, no nicho ecolóxico do centro e da aula. O enfoque de formación centrada na escola sitúase aquí, e a ligazón do desenvolvemento do profesorado e da escola, como unidade básica de cambio, ven a concretarse formando comunidades de aprendizaxe para a innovación e desenvolvemento do currículo.

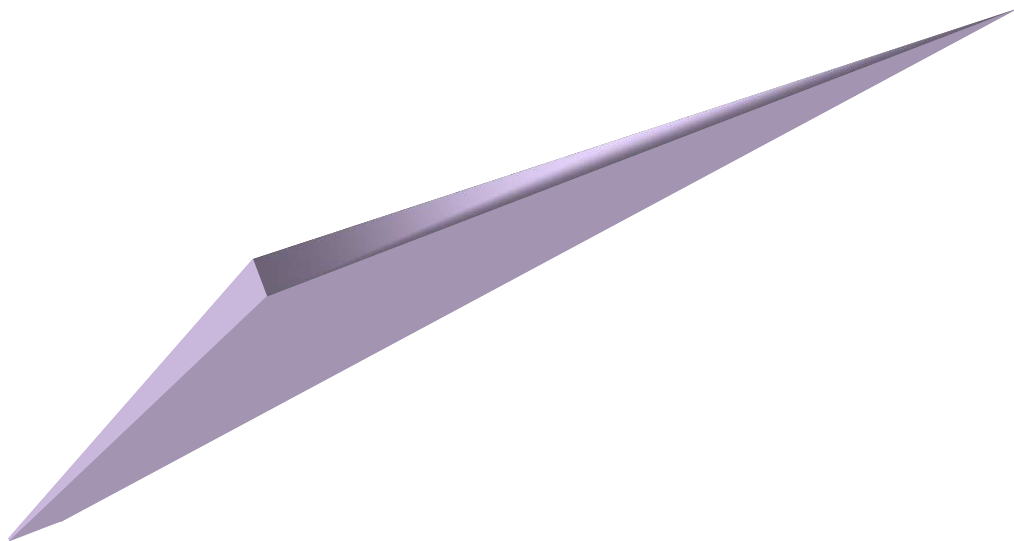
A integración de enfoques para atender tanto ao desenvolvemento persoal do profesorado como ao profesional e ao da institución escolar, proporcionannos unha visión holística máis adecuada para responder ás necesidades de mellora da práctica educativa. Será nos procesos de desenvolvemento profesional—planificación, desenvolvemento e avaliación—, onde os modelos de formación adquiran a súa concreción, a través dos contidos de formación, as metodoloxías, o papel que desenvolva o profesorado, etc., procesos nos que o asesoramento á formación continua do profesorado, as asesoras/es de formación, han de estar presentes asumindo unha orientación clara (que depende dos modelos de formación, de profesora/or, de asesoramento, de escola, de educación, que o informen) e coa consciencia de que, en similitude e paralelismo co profesorado, o seu desenvolvemento profesional continuo é ineludible.

Moitos autores conclúen que é un enfoque constructivista do desenvolvemento profesional do profesorado (e para nós tamén de asesoras/es), no que a reflexión sobre a propia práctica se erixe en estratexia básica, o que mellor pode responder ás súas verdadeiras necesidades e ás da escola, ás da educación en suma. Trátase pois de potenciar unha figura de profesional reflexivo, autónomo, comprometido, con senso ético, capaz de desenvolver

procesos de investigación-acción, de xerar un coñecemento contextual para a práctica, capaz tamén de integrarse en comunidades de aprendizaxe no seo dunha organización que aprende (a escola), pero tamén noutras máis amplas (redes); así, podemos dicir que aprender continuamente, ven a ser a máxima dunha formación e desenvolvemento profesional do profesorado (e de asesores/as) capaz de cumprir co obxectivo de innovación para a mellora da práctica docente e da educativa en xeral, aspectos que desenvolveremos no seguinte capítulo.



**CAPÍTULO IV**  
**INNOVACIÓN EDUCATIVA E**  
**MELLORA DA ESCOLA**





## 1. Introducción

Abordaremos aquí as cuestións relativas ao cambio educativo, tratando de clarificar os termos a el referidos e recollendo as achegas de autores tan recoñecidos como Fullan (1993, 1999, 2009), quen evoluciona no seu enfoque deste fenómeno ata chegar a considerar un triplo nivel de abordaxe do mesmo: o nivel nacional, o local e o de centro (*Tri-level solution*); non en tanto teña unha soa finalidade, que se concreta en “marcar a diferenza” na vida do alumnado e traballar pola democracia e mellora da sociedade.

Acoutamos a innovación para a mellora como ámbito a estudar, no nivel do centro educativo e na aula e tendo presente os diferentes intereses (culturais, políticos, ideolóxicos), que conforman o contexto de influencia, docente e asesora, no que se dirime a mellora da educación que o alumnado recibe. Damos conta das distintas perspectivas sobre a mesma, e diferenciamos, con función analítica, dúas dimensións: a individual e a institucional, concordando coa idea de que a escola debe abordar a mellora educativa desde a súa consideración como un todo e constituíndo unha comunidade de aprendizaxe.

Así mesmo, recollemos selectivamente e adoitamos unha posición, en relación ao coñecemento pertinente no ámbito da innovación, sobre as dúas dimensións consideradas, isto é, sobre a escola entendida como unidade de cambio e como unha organización autónoma que aprende, coa súa cultura, relacións de poder, a súa micropolítica; sobre o profesorado como persoa e como profesional reflexivo, sobre as estratexias de innovación institucional e sobre as fases que son consideradas nos procesos de innovación para a mellora. Entendemos que este coñecemento colabora a conformar os marcos de referencia que, na nosa opinión, debe informar e ter en conta unha práctica do asesoramento á formación do profesorado capacitadora, que pretende dinamizar, potenciar, e apoiar os procesos de desenvolvemento profesional e institucional conducentes a mellora educativa, desde a perspectiva que

defendemos, crítica e de reconstrución social, non en tanto sexamos conscientes de que deben ser os centros e profesorado, os que constrúan e reconstrúan as súas propias propostas.

## **2. Cambio, reforma, innovación, mellora**

O cambio constitúe un fenómeno da realidade social doado de constatar, o que non exclúe a consideración da estática —orden, consenso...— e da dinámica —cambio, conflito...— como problemáticas intrínsecas ao desenvolvemento da ciencia social. Diversas correntes teñen tratado de explicar esta cuestión. A corrente estrutural, funcionalista (Moore, 1966; Parsons, 1976), que se centra na “tese do equilibrio” polo que o cambio analízase nun contexto de “tensións” esquecendo o conflito na súa análise e con isto a posibilidade de explicar o cambio; ou a corrente marxista (Bottomore, 1976; Dahrendorf, 1974), na que os factores económicos e o conflito de clases son pezas clave; non en tanto, segundo Bottomore (1976:99-100), esta teoría non está preparada para coñecer as limitacións de toda teoría sociolóxica fronte a grande complexidade da interacción social e a potencialidade humana de innovación.

O cambio educativo, (e curricular en tanto unha noción ampla de currículo inclúe todo tipo de experiencias educativas, sexan ou non académicas), é un concepto complexo e multidimensional, no que hai que considerar moitos factores, entre os que están as perspectivas teóricas e ideolóxicas que o orientan, as persoas e institucións sobre as que incide, os modos de levalo a cabo, os contextos nos que se produce, etc.

En educación, os termos cambio, reforma, innovación, mellora, constitúen un universo semántico que fai referencia a transformacións no sistema educativo, na escola e/ou na aula. Con frecuencia empréganse de forma confusa e mesmo asimilando significados; isto xustifica que, a miúdo, os estudos sobre o cambio comezan abordando a existencia dunha certa confusión

entre os mencionados termos, que de acordo con Glater (1990), poden cualificarse como “esvaradíños”, dado que non só,

*...teñen connotacións “técnicas” senón tamén políticas; e, dado que a maioría dos intentos de cambio e innovación están cargados de valores, a resonancia e o ton destes termos é, a miúdo, máis importante que unha definición precisa (Glater, 1990:170).*

A pesares da súa complexidade, vamos a tentar trazar unhas liñas que nos permitan penetrar no campo que nos interesa, a innovación e mellora educativas, tanto en si mesmas cuanto como campo de actuación no labor de asesoramento á formación permanente do profesorado; todo elo, no cambiante contexto actual, xa aludido no anterior capítulo. Tal e como di Escudero (2002), sexa ou non do noso agrado, estamos obrigados a tratar cos múltiples cambios que van a afectar positivamente ou non, ao campo educativo, tanto no presente como no futuro.

Fullan, a quen seguiremos a continuación, ten traballado moito sobre o cambio, polo que se considera autoridade recoñecida no tema. Partimos de asumir, co autor, que a educación ten un propósito moral consistente en marcar a diferenza nas vidas dos estudantes (Fullan, 1993), concepto matizado máis tarde (Fullan, 1999), engadindo que, no micro nivel, o propósito moral, significa marcar a diferenza nas oportunidades de vida dos estudantes a pesares da súa bagaxe (*background*) e axudar a formar cidadáns que poidan vivir e traballar productivamente en sociedades complexas cun dinamismo crecente; polo que respecta ao macro nivel, consiste na contribución da educación ao desenvolvemento social e a democracia.

No inicio da década dos noventa, se ben subliña que o termo cambio non se interpreta de forma unívoca, emprega indistintamente os termos cambio, mellora e reforma recoñecendo que hai un problema de significación. Na súa opinión, non ten senso a diferenciación entre cambio planificado, espontáneo ou natural,

*It is no longer acceptable to separate planned change from seemingly spontaneous or naturally occurring change. It is only by raising our consciousness and insights about the totality of educational change that we can do something about it (Fullan, 1993:vii).*

O cambio é, para el, tanto un proceso como un resultado, aínda que se centra no cambio intencional e planificado. O seu interese focaliza en como tería que realizarse o cambio e como capacitar as persoas e as organizacións para adoitara unha actitude crítica respecto a imposición de cambios, en que cambios perseguir, cando e como facelo. Reflexionando sobre o grande avance realizado desde os anos 60 no estudio do cambio, considera o inicio dunha nova fase de progreso respecto do modo de pensar e de actuar en relación co mesmo. A seguinte cita, aínda que algo extensa, expresa un modo de entender o mundo e os procesos de cambio na educación, que nos parece vixente e compartimos.

*It is a world where change is a journey of unknown destination, where problems are our friends, where seeking assistance is a sign of strength, where simultaneous top-down bottom-up initiatives merge, where collegiality and individualism co-exist in productive tension.... It is a world where change mirrors **life itself** in which you can never be perfectly happy or permanently in harmony, but where some people (those with knowledge of how to view, cope with and initiate change) manage much better than others. It is a world where one should never trust a change agent, or never assume that others, especially leaders, know what they are doing—not because change agents and leaders are duplicitous or incompetent—but because the change process is so complex and so fraught with unknowns that all of us must be on guard and apply ourselves to investigating and solving problems (Fullan, 1993:vii-viii, énfase no texto).*

É preciso pois, admitir a existencia da inseguridade que a problemática do cambio leva consigo en sistemas complexos, e as institucións educativas constitúen un bo exemplo dos mesmos; non é unha cuestión lineal, non hai respostas a priori, non se trata deseñar mellores estratexias, senón facer que o sistema educativo no seu conxunto sexa unha organización que aprende e que isto sexa algo normalizado dentro do propio sistema.

En diferentes obras (Fullan, 1982, 1993, 1999, 2000, 2001, 2009) o autor expresa a súa evolución na forma de pensar sobre cambio, de acordo co progreso no pensamento e nas estratexias sobre a reforma, tanto no referido a política como desde o punto de vista organizativo. Establece que nunca haberá unha teoría definitiva do cambio, porque é teórica e empiricamente imposible xerar unha teoría que poida aplicarse a tódalas situacións; que poidan guiar o noso pensamento e a acción en tanto que cada situación presenta trazos distintivos únicos; non en tanto, é responsabilidade das persoas que traballan no campo, sexan teóricos ou prácticos, ir acumulando coñecemento sobre como o cambio se produce. Neste aspecto, as asesoras/es de formación do profesorado, poderían contribuír desde a práctica, a aumentar esa bagaxe de coñecemento, se ben sería necesario desenvolver un proceso sistemático de investigación e documentación do labor realizado ao tratar de apoiar o cambio e mellora educativa nos centros. Claro que, de acordo coa nosa experiencia, o contexto non favorece en absoluto esta posibilidade, a sobrecarga de traballo, a falta de interese nesta dimensión do traballo de asesoramento por parte da administración e, nalgúns casos, de asesores/as, a propia formación, xunto coa complexidade da cuestión, dificultan ou fan case imposible acometer tal proceso.

A pesares das dificultades, a postura de Fullan (1999:ix), é optimista, pois sinala que cando comezamos a ver que o conflito, a diversidade e resistencia son forzas esenciais para avanzar con éxito, o avance prodúcese. Fai ademais, un conxunto de asertos e reflexións, que traducen o seu enfoque, entre as que están as seguintes: é necesario estudar profundamente cal é o rol do coñecemento dentro das organizacións que aprenden así como o do coñecemento e conexións exteriores. O caos, a teoría da complexidade e a teoría evolutiva ensínanos que a aprendizaxe ocorre no fío do caos, onde hai que manter un delicado balance entre demasiada e moi pouca estrutura. A ansiedade faise notar nestas circunstancias, polo que son esenciais estratexias de “contención da ansiedade”. Orientacións do cambio dentro-fóra e fóra-dentro a nivel da escola deben considerarse xuntas. O problema da

transferibilidade está presente, porque obviamente, o que son boas ideas, para uns, non poden ser usadas por outros, sen máis, dado que hai aspectos esenciais que se escapan na comprensión e que as persoas que as comunican non chegan a poder comunicar. A fusión de forzas intelectuais, políticas e espirituais resulta, para o autor, esencial para conseguir cambios a gran escala.

Destes aspectos trataremos máis adiante, ao falar da problemática da dinamización, iniciación, desenvolvemento e sostibilidade do cambio e innovación que, entre outras instancias, asesores e asesoras de formación do profesorado pretendemos apoiar.

Hargreaves, Lieberman, Fullan, e Hopkins (2000: 2 e sgtes), na introdución do seu *Handbook* sobre o cambio educativo, na cal nos apoiamos, nunha visión histórica e evolutiva do cambio observan, tanto no ámbito político como nos medios de comunicación, un crecente interese polos temas da reforma e do cambio educativo. Neste traballo sublíñase que é asombroso o grande número e amplitude dos cambios que as escolas están a acometer nese momento e que presentan, salvando as particularidades de cada lugar, características xerais semellantes referidas as:

- ♦ Metas: novos obxectivos do currículo, estándares ou producións (a miúdo moi concretados), que enfatizan diferentes clases de pensamento de alta orde.

- ♦ Avaliación e rendemento de contas: avaliación da aula a través de formas máis sistemáticas e persuasivas de probas estandarizadas, ao lado do portfolio e das producións do alumnado; e tamén, maior insistencia en formas máis consistentes de rendemento de contas educativo a través de estratexias coma unha rigorosa inspección externa, medidas da execución da escola que están ligadas a súa vez a niveis de recursos ou que son publicadas nun taboleiro de resultados escola por escola. Neste senso iría, actualmente, a prescrición contida na actual Lei de Ordenación Educativa (LOE) (2006: art., 144), en relación coa realización de avaliacións diagnósticas do sistema educativo xunto a probas internacionais, tales como PISA ou PIRLS, que están a suscitar un



certo receo no profesorado, en parte por falta de hábito na realización deste tipo de avaliacións e rendemento de contas á comunidade educativa, pero tamén, cremos, porque en certo modo supón un certo desvelar da intimidade profesional, que ata o de agora permanecía ben oculta. Temos tamén a percepción dun certo temor a que o seu traballo non sexa coñecido e valorado adecuadamente e así falan do contexto particular no que ensinan, do tipo de alumnado que teñen nas súas aulas, receando de que poidan ser coñecidos e tidos en conta. Isto é algo que estamos a constatar, cando visitamos os centros proporcionándolles información e algúns apoios en forma de modelos de actividades (ítems tipo) e análise dos mesmos.

♦ Metodoloxía: estratexias de ensinanza innovadoras tales como aprendizaxe cooperativa, matemática manipulativa ou recuperación de lectura, e crecente atención a formas de ensinanza e de aprendizaxe inspiradas no construtivismo, que pretenden desenvolver unha ensinanza para a comprensión, axudar ao alumnado a comprender a estrutura profunda das materias e partir das súas ideas previas e crenzas. Nesta liña iría, na actualidade e cando menos como intención, a proposta curricular de desenvolvemento de competencias básicas e a metodoloxía adecuada para elo, o enfoque de aprendizaxe durante toda a vida, acceso xeral ás tecnoloxías da información e da comunicación, etc., recollidas na LOE, no estado español, e nos deseños curriculares da Comunidade Autónoma de Galicia, ante a conveniencia e necesidade de converxer con Europa e de desenvolver unha ensinanza equitativa e de maior calidade.

♦ Recursos tecnolóxicos: o impacto das novas tecnoloxías, en especial dos ordenadores na práctica de aula. No noso contexto, e cremos que en todos en xeral, a política educativa e de formación do profesorado, ten seguido esta liña, con maior ou menor acerto e eficacia.

♦ Participación familiar: atención crecente aos dereitos dos pais, desexos, eleccións de escola e participación no goberno da mesma.

♦ “Mercado”: unha crecente influencia e imposición dos principios do mercado na educación, no que as escolas deben competir por clientes, ser conscientes de como traballan en relación coas súas competidoras, e xestionar a súa imaxe con dilixencia e coidado. Tamén maior implicación dos negocios na educación a través de patrocinadores, asociacións, innovacións curriculares e a intrusión dos seus conceptos corporativos en toda a linguaxe da reforma educativa. Non é difícil observar, tanto na comunidade galega como no resto de España, a incursión dos sistemas de certificación da calidade ao estilo empresarial, con persoas que os defenden e outras que os rexeitan.

♦ Profesorado: varias medidas para a mellora do status, a posición e cualificación do profesorado desde a definición de estándares ou competencias ata a re-certificación compulsiva do profesorado periodicamente. Nos últimos anos, o sistema de formación e acreditación para o desempeño do labor docente ten cambiado, de modo máis recente, como consecuencia do chamado proceso de Boloña.

♦ Institución escolar: numerosos esforzos a nivel local e rexional para provocar a mellora de toda a escola, para reestruturar as escolas e tratar de cambiar completamente a súa maneira de funcionar. Un discurso, a lo menos como tal, permanentemente asumido.

Sinalan tamén os autores unha modificación cualitativa do cambio educativo, cando consideran que, se ben desde finais da década dos 60 ata o remate da dos noventa, aínda cando o profesorado estivera implicado dun modo ou de outro, o cambio non afectaba ao corazón do que se ensinaba (Cuban, 1984; cit. por: Hargreaves, Lieberman, Fullan, e Hopkins, 2000:2), co cambio do século, a sustancia e a forma do cambio educativo son diferentes.

De maneira que, a última parte do século XX, amosou que os estudos sobre o que funcionaba ou non, tiñan creado un coñecemento base relevante sobre os procesos, prácticas e consecuencias do cambio educativo. Así, algunhas investigacións amosaron como o cambio educativo se movía a través de diferentes estadios de iniciación, implementación e institucionalización,

como as persoas, o profesorado, ao enfrontarse ao cambio pasaban por diferentes estadios de consciencia acerca de como estes cambios as afectarían e como as persoas responden de modo moi diferente ás iniciativas de cambio, dependendo do punto no que estean das súas vidas e das súas carreiras (aspectos aludidos no capítulo III).

Con todo, este incremento do coñecemento sobre o cambio educativo, non resulta suficiente para encarar os problemas aos que o profesorado, os educadores/as, deben facer fronte. Os modelos contemporáneos de cambio educativo enfrontan ao profesorado con cambios que son complexos, múltiples e ás veces contraditorios, á vez que as demandas de cambio sucédense a unha velocidade considerable.

Esta situación provoca un sentimento de caos, un caos que é inherente as sociedades e organizacións nas que a información circula e as decisións se toman con unha velocidade cada vez maior, así como o resultado de políticas educativas constantemente alteradas por diversos intereses.

Sendo así, nos momentos do cambio de século, son poucas as teorías e as estratexias de cambio educativo, que equipan as educadoras/es para enfrontarse ao contorno complexo, caótico e contraditorio, de tal modo que si ben o coñecemento base sobre a mellora da escola ten amosado como crear illas de mellora, ten sido menos útil en axudar a formar arquipélagos coas illas e menos aínda en amosar como construír continentes de cambio (Hargreaves, Lieberman, Fullan, e Hopkins, 2000:6).

Non en tanto, o caos e a desilusión estiveran asexando, cando entra o terceiro milenio, está dispoñible unha bagaxe de teorías evolutivas que representan unha forma de pensamento máis nova e complexa que dota ás persoas, en tódolos niveis do sistema, con posibilidades liberadoras e inspiradoras para entender mellor e para actuar con máis efectividade (Fullan, 1999).

Nun dos seus traballos, (Fullan, 2009), amósase máis confiado no éxito do cambio, sempre que este se acometa de forma global a nivel da escola, do distrito (local) e goberno nacional (estado ou comunidades) (*Tri-level solution*), como parecen amosar algunhas experiencias en países como Canadá, Hong-Kong ou Inglaterra. Nun dos apartados, titulado *Large scale reform comes of age:2003-2009*, despois de aclarar que *comes of age* non significa que un madurou senón que a xente está a tomar con decisión e seriedade a reforma, alude ao caso de Finlandia, citando traballos de Hargreaves et al., (2007) e Hargreaves e Shirley, (2009:2), para quen foron elementos clave para o éxito:

- Unha alta calidade da profesión de ensinar
- Condicións de traballo facilitadoras (*supportive*)
- Confianza profesional
- Unha visión de país inspiradora

Reclama, non en tanto, a atención sobre a atribución do éxito a un só factor en exclusiva, pois entende que é a interacción dun pequeno número deles o que pode producir un impacto substancial; ademais considera necesario que no futuro se investiguen as diferenzas debidas ao contexto. Abunda, o autor, no significado de *comes of age*, explicando que non significa acordo total, pois hai diferenzas substanciais entre aquilo que cada diferente reformador enfatiza; así, Barber (2008, 2009; cit. por Fullan, 2009:108-109), insiste na necesidade dun sistema de liderado xunto coa construción de capacidade, e sostén que a cuestión fundamental non é tanto cal é a *axenda correcta*, senón como implementala realmente, argumentando a favor de combinar tres compoñentes: un novo profesionalismo da profesión da ensinanza como conxunto, *empoderamento* da cidadanía e liderado estratéxico por parte do goberno. Pola súa parte Hargreaves, nos traballos que acabamos de citar, entende que isto leva consigo demasiado control e considera que deben combinarse estratexias de arriba abaixo, visión nacional, dirección e apoio gobernamentais con implicación profesional e compromiso público, de tal modo que se promovan aprendizaxe e resultados.

Para Fullan (2009:109), estamos nun momento de debate, de intento de que as boas ideas se leven a cabo e de mirar cara as experiencias, que cada vez máis países deciden acometer, nas que se implican os tres niveis para a reforma; todo elo provocado, entre outras forzas, polo incisivo análise de actuacións de referencia e políticas relacionadas a través das avaliacións PISA no contorno da OCDE. O autor, fai unha prospectiva sobre o futuro e considera que a partir de 2009, se precisa un liderado, a todos os niveis do sistema, que gane a guerra e non batallas, un liderado que escoite, conduza, sirva como modelo, ensine e aprenda. Focalizando no contexto dos Estados Unidos, dado o fracaso actual das reformas, sinala que ademais das experiencias doutros países, son necesarios catro novos desenvolvementos: *teacher quality and reward, revamping NCLB [No Child Left Behind] to focus on quality and capacity building, transparency, and leadership* (Fullan, 2009:110). Ao lado destes aspectos haberá unha profunda reforma de todo o sistema, non só do educativo, de maneira que deben incluírse factores non escolares pero que teñen grande influencia na preparación escolar. Se todos estes aspectos se teñen en conta, a próxima ola de cambio será realmente sistemática, tratando de integrar factores non escolares como a educación dos pais, programas *after-hours*, etc., e factores escolares coñecidos que marcan a diferenza, e conclúe

*In short, system reform is indeed beginning to come of age. Whatever the combinations we will witness the growing professionalisation of reform—selfconscious, deliberate, attempts to use the growing body of change knowledge to continuously improve whole systems. Much will be learned, and I would venture to say, accomplished in the next 5 years. Finally, we have system reform that has great promise* (Fullan, 2009:112).

Outras autoras/es, no noso contexto, teñen reflexionado sobre o cambio tratando de penetrar no seu significado e características, nos conceptos asociados ás transformacións no mundo educativo. Vexamos algunhas das achegas realizadas.

Para Bolívar (1999), o termo cambio, pode ter un senso non valorativo indicando as diferenzas observables ao longo do tempo que presenta un

proceso educativo na forma, cualidade ou estado, sería un cambio estrutural ou formal; nun segundo senso, levaría consigo alteracións cualitativas da práctica de aula ou centro.

De acordo con Marcelo (1997:13), algúns autores/as tenden a igualar os conceptos de innovación e cambio, sendo evidente que todo cambio a nivel da escola supón a modificación dalgún elemento, ou a introdución dalgũa práctica a nivel didáctico ou organizativo, que ten influencia persoal e/ou cultural. O autor diferencia tres dimensións na innovación ou cambio: individual, grupal e organizativa, sobre as que incidiremos máis adiante.

González e Escudero (1987), traballaron sobre a conceptualización destes termos, as súas características e relacións, entendendo que o cambio engloba os demais termos que son máis concretos. Nós tamén o vemos así, como amosaremos máis adiante.

Pola súa parte, Escudero (1992a), fai un estudio bastante exhaustivo do cambio e a súa natureza na que comeza por considerar que,

*O cambio educativo planificado, non espontáneo nin azaroso por tanto, é un proceso sumamente complexo a través do cal se intenta promover determinadas alteracións ou modificacións nos sistemas escolares. As reformas e innovacións asociadas co mesmo poden ter maiores ou menores graos de amplitude, ser máis ou menos relevantes ou fundamentadas, e resultar máis ou menos complexas segundo a natureza das dimensións a alterar, a profundidade e relacións das mesmas entre si (Escudero, 1992a:19).*

Para o autor hai cambios relevantes, dados os valores, presupostos ideolóxicos, sociais, culturais, educativos nos que se sustentan e neste caso os procesos para levalos a cabo presentan importantes atrancos, resultando difíciles, polo cal se fan necesarias as achegas de moitas forzas sociais e educativas para atopar respostas lexítimas, ben fundamentadas e viables que conduzan a transformación e mellora dunha determinada realidade. Cambiar esta supón plantearse a ideoloxía e cultura subxacentes, a través dun proceso dialóxico formulando cambios alternativos e unha toma de decisións sociais e

estratéxicas de forma orquestrada, de maneira que sexan as máis idóneas para a transformación. Isto poderá conducir a dar unha resposta de cambio lexítima, fundamentada e viable. Este autor propón unha caracterización do cambio, que aínda hoxe pode considerarse vixente,

*Cremos necesario por unha énfase especial na súa función e carácter formativo, capacitador e potenciador dos axentes máis directamente implicados na súa reconstrución e desenvolvemento concreto nas escolas e nas aulas: profesores, equipos directivos dos centros, orientadores, servizos externos de formación e asesoramento, etc. (Escudero, 1992a:21).*

Unha concepción na que destaca a importancia do centro escolar como espazo institucional no que se contextualice, adapte e promova o cambio educativo ao tempo que se desenvolven os procesos necesarios para o seu desenvolvemento continuado, revisión e avaliación. Si o cambio ha de reconstruírse, entón adquire carácter de proxecto e precisa dun conxunto de procesos formativos focalizados no profesorado, o que non presupón unha visión individualista do mesmo, en tanto que cando se toman tanto as decisións, macropolíticas ou máis contextuais, relacionadas cos procesos de innovación nas aulas, son diversos os factores e cuestións que conflúen: ideolóxicos, estruturais, sociais e institucionais e tamén funcionais e persoais.

Sublíñase, así mesmo, o carácter capacitador do cambio. Isto leva a destacar a importancia e necesidade de crear condicións e capacidades que fagan posible que se produza promovendo a formación e o cambio do propio profesorado; é unha opción que ten, ao tempo, carácter político e educativo e contraponse a un modo de enfrontar as reformas excesivamente regulamentado e dirixista, que acaba por provocar rexeitamento e inhibición. Claro que unha opción crítica de cambio require que o profesorado, os centros, a comunidade educativa e social tome a responsabilidade e o poder de reconstruír os cambios que propoña a administración, á luz dunha análise crítica da propia realidade e contexto. Este é un dos puntos claves.

Cando o cambio afecta a todo o sistema educativo en profundidade: finalidades e estrutura do sistema, acceso e permanencia, metas e obxectivos, contidos, centros educativos, selección de persoal, condicións de traballo, etc., soe falarse de Reforma, dado que implica cambios de grande magnitude (Bolívar e Rodríguez Diéguez, 2002; Escudero e González, 1984; González e Escudero, 1987; Sack, 1981; Tyack e Tobin, 1994).

Este tipo de cambio acostuma a ter unha orixe externa. A súa concepción, deseño, inicio e dirección sitúanse fóra da escola; ordinariamente é un goberno ou un organismo internacional o seu promotor. É por isto que tamén se coñecen como propostas externas de cambio, intentos de cambio *top-down*, etc.

Hai algún tempo, Coronel (1996), consideraba que en Europa occidental, as reformas tiñan priorizado a atención ás metas, relegando a posta en práctica e obrigando á escola a introducir novos roles, estruturas e metas. Sen embargo, tanto as cuestións persoais e de xestión como as relacións entre os centros e administración, calquera que sexa o seu nivel, son importantes no deseño dos proxectos de cambio.

Respecto do termo Reforma, Escudero (1992a), di que un proxecto de reforma da educación dun país necesita a mobilización e concentración de moitos recursos, intereses, institucións e persoas. A reforma debe ser unha resposta lexítima e ben fundamentada á realidade social e educativa dun país, nun momento dado. Supón un cambio dinámico que incorpore a revisión crítica permanente para avanzar de modo sostido e non conxuntural, tomar un grande número de decisións de orde social e económica, política e cultural xunto con outras propiamente educativas, que afecten ao funcionamento e desenvolvemento dos centros escolares, a profesionalización e dignificación do labor do profesorado, a promoción e facilitación de recursos materiais e humanos, a creación de estruturas e funcións.

Un proxecto de cambio que aspire a xerar innovacións significativas e valiosas para un centro educativo implica a mobilización, estimulación efectiva



de modificacións na xestión pública da educación, o funcionamento dos centros, tarefas do profesorado, aprendizaxe do alumnado, sen esquecer o tipo de relacións que debe manter co sistema social a que pertence.

Ante a abundancia de Reformas nas dúas últimas décadas, particularmente no noso país, Escudero (2002:26), reflexiona sobre a necesidade de aceptar que nun contexto de cambios de distinta natureza, se ben resulta difícil ler, interpretar e decidir cales son as demandas sociais e culturais que xustifican as reformas, tanto máis cuanto que entran en xogo diferentes ideoloxías e intereses, cómpre empregar o senso común e plantear a reforma educativa desde unha perspectiva globalizadora adoptando decisións congruentes que afecten e teñan en conta os diversos niveis do sistema e as interaccións entre eles. Tres son as consideracións que fai ao respecto dunha política construtiva de reformas: prudencia no plantexamento dos cambios, relevancia daquilo que se vaia cambiar e perseveranza para levar a cabo os cambios planteados.

Logo destas consideracións sobre o cambio educativo é momento de tratar de precisar, con máis detemento, os termos relacionados co mesmo, dada a confusión terminolóxica á cal aludiamos ao principio.

Entre os autores que teñen abordado esta cuestión (Murillo, 2002), considera que non diferenciar entre o cambio como proceso ou como resultado, ou consideralo como inclusivo doutros como renovación, reforma, innovación, mellora, leva consigo unha imprecisión, aínda cando se admita que se pode falar de cambio cando hai calquera alteración da realidade educativa, aludindo tanto a un proceso como a un resultado sexa intencional ou espontáneo e teña lugar nun ámbito reducido ou no xeral do sistema educativo. A razón aducida polo autor para a diferenciación, é a de poder traballar con estes conceptos, facendo explícita toda a súa potencialidade para o cal tenta facer algún tipo de clarificación sinalando como aspectos que poden contribuír a súa delimitación: o nivel no que se producen os cambios, a intencionalidade ou non dos mesmos,

o período temporal da súa vixencia, etc.; o autor considera como termo máis xenérico, que xera máis discrepancias, o cambio, o cal define como:

*Calquera proceso que leva consigo alteracións a partires dunha situación inicial, modificacións que poden ser tanto intencionais, xestionadas e planificadas como naturais; igualmente, son cambios os resultados de tales procesos (é dicir, cada unha das diferenzas e alteracións en si mesmas) (Murillo, 2002:17).*

A palabra cambio, argumenta, asóciase a un concepto de carácter xeral que fai referencia a calquera modificación da realidade educativa e que pode considerarse como proceso e resultado, como deliberado ou espontáneo, que pode ter lugar en ámbitos macro e micro.

Como un tipo especial de cambio aparece a innovación que define como segue:

*Proceso intencional de cambio levado a cabo por un profesor ou un grupo de docentes que modifican contidos, introducen novas metodoloxías ou utilizan novos recursos ou novas tecnoloxías no proceso de ensinanza, e cuxo lugar “natural” é a aula (Murillo, 2002:19).*

O termo innovación tense empregado mesmo para aludir a grandes transformacións no sistema educativo; non en tanto, a denominación máis común nestes casos soe ser a de Reforma, entendida como,

*Aquel cambio no sistema educativo, intencional e profundo, que responde a unha política educativa determinada e que se produce con intención de perdurar; que emanou do Estado ou de algunha autoridade educativa rexional con competencias plenas en materia educativa e se reflectiu nalgunha normativa de orde superior (Eurydice, 1997:7).*

A principal nota definitoria que sinala é que o seu lugar “natural” é o sistema educativo. Para definir o termo mellora alude a que os termos definidos cambio, innovación, reforma, perseguen intencionalmente a mellora:

*Un cambio planificado e sistemático, coordinado e asumido polo centro educativo que busca incrementar a calidade do centro mediante unha*

*modificación tanto dos procesos de ensinanza e aprendizaxe como da organización do centro* (Murillo, 2002:22).

Para Guarro (2005), con quen concordamos, poden diferenciarse dous planos na configuración do campo formado polos termos cos cales nos referimos ao cambio: o plano das intencións e o das realidades. No primeiro situaríanse tanto os cambios que apuntan ás ideas sobre a configuración dun sistema educativo (Reforma), como os desexos dun profesor/a de cambiar calquera aspecto do seu labor docente (Innovación). En ambos casos o resultado sitúase no plano das realidades ao producirse un cambio cuantitativo que se manifestaría no éxito da Reforma; ou cualitativo, visible na mellora. De este modo, evítase confundir o termo co que se designa o cambio (intención), coa realización efectiva do mesmo (realidade). Na figura 7 ilústrase esta diferenciación.

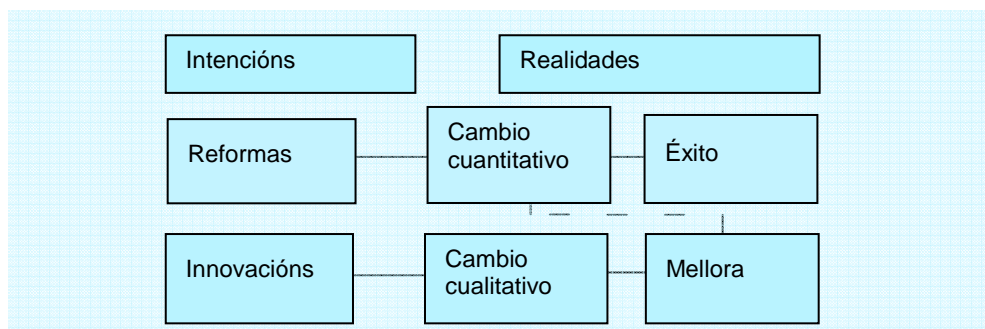


Figura 7. O cambio educativo (Guarro, 2005: 96)

Pola nosa parte, entendendo que o cambio é o concepto comprensivo que abrangue aos demais, representamos a mellora como a intersección dos diferentes niveis ou ámbitos do cambio educativo (reforma, innovación), cando estes dan lugar a cambios cualitativos reais que non exclúen estar orixinados cuantitativamente (por exemplo, aumento de número de ordenadores nun centro), considerando que a imaxe, como se observa na figura 8, facilita *ver*

que só se produce a mellora en certos casos, non obstante haxa cambios dun ou de outro nivel.

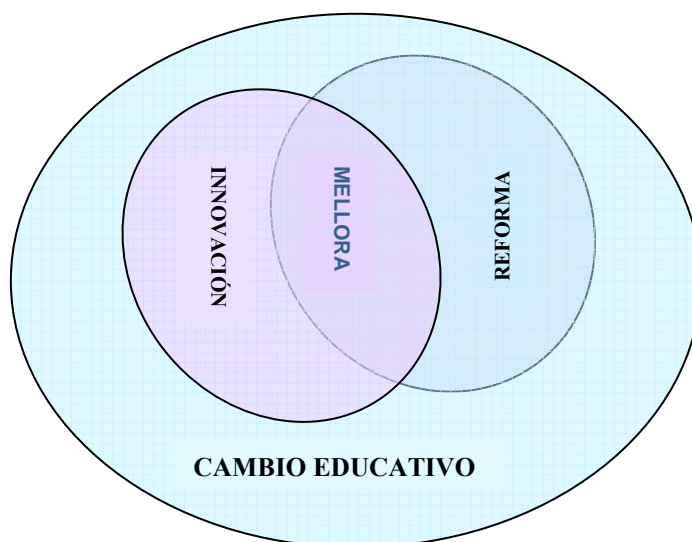


Figura nº 8. Cambio educativo e mellora

Entendemos que a concepción arriba reflectida, vai na liña de Elmore (2006), con quen tamén sintonizamos e quen define así a mellora,

*Improvement is increases in quality and performance over time...This definition might apply to teachers and classrooms within schools, to schools within systems, or to schools and systems within state or national jurisdictions (Elmore, 2006:9).*

A mellora da escola, para o autor é un proceso de desenvolvemento, non un estado, de maneira que un bo desempeño (*performance*) e calidade son puntos nun contínuum; sendo a calidade cuestión de xuízo profesional, e o desempeño, de medida externa. A existencia de determinadas prácticas pode ser vista como signo de calidade, a evidencia dos efectos desas prácticas constitúen a execución. A medida externa da execución representa o núcleo, o corazón do rendemento de contas, cuestionado polo autor como veremos máis adiante.

En adiante, falaremos de cambio de modo xenérico e de innovación ou innovación para a mellora, como cambio que alude ás intencións e procesos que conciben e/ou realizan o profesorado e os centros, pretendendo levar ao cabo algún cambio positivo concretado no currículo e na súa construción, desenvolvemento e avaliación, no contexto da escola (desenvolvemento institucional) e, considerando, tamén, o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado, de maneira tal que se incremente a calidade e a equidade da educación que imparten e repercute no alumnado, o que para nós se resume na *mellora*. A orixe destes cambios pode proceder da administración, ou nacer do profesorado e centros.

No noso labor de asesoramento á formación do profesorado nun contexto institucional, temos que apoiar tanto os cambios que implican as reformas como as innovacións para a mellora; campo este último, que respondería máis aos propios desexos e realidade dos centros e profesorado, (e mesmo aos nosos), no cal nos sentimos máis útiles e no que podemos obter máis satisfacción; non obstante, como acabamos de dicir, debemos atender, nalgunha medida e ás veces ineludiblemente, os requirimentos administrativos sobre que cambios apoiar.

En definitiva, o noso labor é prestar unha axuda colaborativa aos procesos de cambio na educación e no labor docente e todo o que implican; claro que como o obxectivo é unha auténtica mellora educativa comprometida, á súa vez, coa mellora social, convértese nunha travesía estratéxica que debe sortear, ata onde sexa posible, as dificultades (prescricións externas), que puideran abrir vías de auga nesa mellora perseguida.

### **3. Concepto e características da innovación educativa.**

Os termos innovación e mellora, particularmente este último, se o vemos como a concreción na realidade do primeiro e de calquera cambio en

xeral, aluden a prácticas concretas que persoas, o profesorado primordialmente, desenvolven para modificar determinadas facetas da práctica educativa.

A profundidade ou nivel de cambio ten levado a diferenciar entre aquelas innovacións ou cambios que afectan ás estruturas profundas das escolas ou ben á práctica diaria, sen conseguir estas alterar a forma de pensar do profesorado e do alumnado (Rudduck, 1991), ou tamén, entre innovacións de primeira orde que supoñen pequenos cambios que non afectan a estrutura da institución escolar, e innovacións de segunda orde ou fundamentais que perseguen alterar a dita estrutura con novas metas, roles, etc. (Cuban, 1992).

A cuestión da amplitude dos cambios, da innovación e mellora educativas, remítenos ineludiblemente a considerar a orientación dos mesmos, ao contraste ideolóxico, aos modelos de sociedade, de educación. Neste senso, Escudero (1992a:33-34), propón algúns criterios a ter en conta cando se tratar de orientar o cambio na dirección da mellora, subliñando que o cambio para a mellora require dun clima, cultura e compromiso por parte da sociedade, as institucións e profesionais da educación e da comunidade en xeral, coa calidade da educación; condicións que deben ser promovidas na dinámica dos propios cambios, así:

→ Valorar o grao no que as propostas de mellora se basean nunha lectura reflexiva e crítica da realidade social, cultural, económica, política, educativa. Isto ten que ver coa lexitimación e fundamentación da mellora que se pretende.

→ Grao de integración e emprego do coñecemento dispoñible, para fundamentar coherentemente as propostas relativas aos obxectivos, metodoloxías, estratexias, etc., é dicir, os cambios propostos baixo a óptica das opcións de valor tomadas.

→ Utilización do coñecemento dispoñible sobre a promoción e apoio á mellora educativa de maneira que as propostas de cambio teñan opcións razoables de pórse en práctica.

A innovación educativa e a realidade á cal alude, a mellora da educación, remiten a conceptualizacións complexas adquirindo diferentes significacións, finalidades, modos de desenvolverse, de acordo coa racionalidade que lles sirva de base.

Rodríguez Romero (2000:25), fai unha chamada de atención a consciencia de cómo as metáforas coas que se representa o cambio educativo, impoñen límites conceptuais. Convén, logo, ser cautos e reflexivos no emprego de imaxes e percepcións sobre o cambio e innovación educativos. A autora sinala dúas formas principais de representación do cambio:

– Unha forma que captura as formas de innovación en movemento, o cal as liga coa percepción de repeticións do cambio.

– Outra forma amosa as relacións entre estabilidade e cambio, o que establece vínculos coa percepción de vulnerabilidade das reformas nas institucións educativas.

A concepción e difusión das innovacións educativas, apóiase pois en diferentes concepción e imaxes que os grupos sociais empregan para explicalas e facelas comprensibles e para lexitimar as formas de avance social que preconizan. Detrás hai formas determinadas de entender e de actuar en educación que

*...revelan os límites e posibilidades entre os que se foron configurando o saber sobre o cambio educativo e os anhelos e frustracións das persoas que os imaxinaron e despregaron (Rodríguez Romero, 2000:40).*

A percepción de recursividade é froito do confrontamento dos valores defendidos por diferentes grupos sociais e políticos, e pode desenmascararse ubicando debidamente as propostas de cambio no contexto actual no que se producen coa aparencia de repetición e establecendo relacións con liñas de desenvolvemento institucional máis persistentes.

A vulnerabilidade, pola tensión entre estabilidade e cambio, amosa a súa intencionalidade pola vinculación coa propia estabilidade social e o mantemento das relacións de poder.

A estabilidade pode ser vista positivamente, cando o que pretenda sexa *salvar* os logros sociais e educativos da escola pública, e tamén como forma de resistencia, para evitar que se poñan en marcha reformas que, pretendendo adaptarse ás características do contexto actual do século XXI, falando de descentralización, autoxestión escolar, calidade da educación, —no fondo formas xerencialistas de representar o cambio—, en realidade, vigorizan formas de exclusión.

A consciencia das dinámicas e racionalidades que subxacen nas representacións e modos de levar a cabo o cambio e innovación educativos, permítenos unha análise máis crítica e a apertura a outras formas de entendelo. Cabe pretender o acceso á representacións máis adecuadas, de maneira que atopemos no seo das propias dinámicas de innovación e nos modos epistemolóxicos que favorecen, o espazo para a contestación e a produción,

*...a razoabilidade é produtiva: desprégase en tanto que regras para construír alternativas. A reforma educativa é a construción de sistemas de regulación e disciplina, pero, ao mesmo tempo, é unha busca de modos alternativos de produción* (Popkewitz, 1994a:130).

Nós tentaremos reflexionar sobre o cambio, sobre a innovación e mellora educativas, e adoitar unha perspectiva que sexa coherente coa súa consideración como tarefa tanto do profesorado e das institucións educativas como dos apoios para levala a cabo, (Centro de Formación e Recursos e asesores/as de formación do profesorado, neste estudo), co obxectivo de conseguir a mellora, así como baixo unha perspectiva crítica e de emancipación social, considerando que as propostas oficiais deben ser reconstruídas, polos centros e profesorado, asumindo a responsabilidade e dotándose da capacidade e poder para apropiarse criticamente das mesmas ou realizar as súas propias, de acordo coa realidade do contexto no que están inmersos e baixo presupostos de



construción dunha sociedade máis xusta, democrática e equitativa, na que todos e todas poidamos vivir mellor.

Cremos que o asesoramento á formación do profesorado nun contexto institucional sobre o que trata o noso estudo, ten aquí un campo de traballo apaiñoante, non obstante as limitacións que impón, precisamente, o contexto institucional xunto coas propias da tarefa; aspecto tratado no capítulo sobre o asesoramento, que definimos na óptica de considerar a necesidade de que o profesorado exerza a súa responsabilidade o cal condiciona o éxito do labor asesor e representa un reto para o mesmo.

Dependendo dos contextos e autores/as, obsérvase que se diferencia ou iguala a innovación curricular e a innovación educativa. Así, Medina (1990) , sinala que hai que prestar atención ao contexto no que nos movemos:

*...a perspectiva identificadora de innovación educativa como innovación curricular é característica do ámbito anglo-canadense e a súa área de incidencia, mentres a distinción entre innovación educativa e innovación curricular, é esencial ao ámbito alemán e no noso (Medina, 1990:2).*

Para Marcelo (1997), a maioría de autoras/es prefiren empregar o termo innovación educativa dado que os cambios non se limitan ás dimensións institucionais.

Pola súa parte, García Alonso (1998), con quen concordamos, emprega indistintamente ambos conceptos baixo a perspectiva dunha concepción ampla de currículo, entendido como o conxunto de tódalas experiencias ofrecidas ao alumnado baixo a responsabilidade da escola.

Na exploración do concepto de innovación podemos apuntar a súa orixe etimolóxica: do latín *innovatio*, introducir algo novo; así como aspectos nos que diferentes conceptualizacións presentan coincidencias. Innovación remite á noción de:

– Cambio reflexivo e intencionado, por cuanto debe basearse nuns principios e valores, (Escudero, 1992a; Fullan, 1993, 1999).

– Cambio planificado (Escudero (1992a). Xa con anterioridade, o autor sinalara que o cambio debe ter carácter sistemático, entendendo por innovación dinámicas que,

*...pretenden alterar ideas, concepcións, metas, contidos e prácticas escolares nalgunha dirección renovadora do existente* (González e Escudero, 1987:16).

Tamén Fullan (1982, 1993, 2000, 2001) sinala a necesidade de planificar a innovación, diferenciando, nos primeiros momentos, o que podemos denominar como tres grandes procesos: planificación, desenvolvemento e institucionalización, que consideraremos máis adiante. Así mesmo, recollendo achegas como as de Stacey (1992, 1996) e Pascale (1990), sobre as teorías da complexidade e do caos, reflicte sobre o carácter poliédrico do cambio, que é “incontrolable”, sobre o fracaso dos intentos de controlalo racionalmente e a posibilidade de realizar algún tipo de planificación (Fullan, 1993), a cal, para ser adecuada, habería de ter en conta unha serie de principios (Fullan, 2001), que fan unha chamada á comprensión e construción da innovación entre todas as partes implicadas, asumindo o conflito e o desacordo, con certo grao de presión, con tempo suficiente, sabendo que nunca saberemos o suficiente sobre como cambiar e que se necesita un plan, unha previsión, que teña en conta estes principios. Unha planificación que, para Fullan (1993), debería acometer primeiro a construción dunha visión compartida co profesorado, nun proceso de formación, para logo elaborar os plans. Outros autores/as, (Wallace e McMahon, 1994), entenden que os procesos de innovación deben considerar a acción antes que a planificación e construír unha visión a partires das actividades en lugar de basear estas naquela e falan de planificación evolutiva, flexible (Louis e Miles, 1990; Wallace e McMahon, 1994), que permita ir cambiando de acordo co transcorrer da súa posta en práctica,

*A base da flexibilidade é un proceso máis ou menos continuado de creación, seguimento e axuste dos plans elaborados* (Wallace e McMahon, 1994:30).

Outros investigadores/es, como García Alonso (1998), conceptualizan a innovación educativa como,

*...conxunto de mecanismos e procesos, máis ou menos deliberados e sistemáticos, a través dos cales se pretende inducir e promover certos cambios nas prácticas educativas vixentes, á luz de determinados principios e valores, que lles dan senso e lexitimación* (García Alonso, 1998:265).

Definición que se adecuaría ao labor de asesoramento á formación do profesorado, como tarefa e rol desempeñado por asesores e asesoras, ao tratar de motivar e apoiar os procesos máis ou menos reflexivamente acometidos polos centros e profesorado e de maneira, con frecuencia, pouco sistemática; pero que constitúen un primeiro ancoraxe sobre os que desenvolver ese labor de axuda que puidera colaborar nun desenvolvemento dos mesmos e que culminara en verdadeiras innovacións para a mellora educativa.

A innovación educativa presenta características e dimensións que poden considerarse comúns aos diferentes contextos e que nos axudan a entendela mellor:

- ♦ Polisemia, dada a interrelación con conceptos situados na esfera do cambio.
- ♦ Multidimensionalidade pois debe atender tanto nos individuos e as súas formas de pensar e actuar como ás institucións e as súas culturas.
- ♦ Considerar a interacción entre teoría e práctica para o que a reflexión como estratexia representa unha valiosa axuda.
- ♦ Natureza moral e política da que numerosos autores/as se teñen ocupado (Escudero, 2007b; Fullan, 1993, 1999; González e Escudero, 1987; Guarro, 2005; Imbernón e Martínez Bonafé, 2008; Marcelo, 1996a; Popkewitz, 1994), pois non se concibe unha innovación á marxe de opcións de valor;

natureza contextual e cultural, en tanto a escola constitúe un espazo organizativo e cultural de características propias, no que o conflito de intereses, os xogos de poder, están presentes.

- ♦ Dimensión persoal, pois como vimos sostendo, tamén esta dimensión debe ser atendida nos procesos de innovación e mellora (Fullan, 1993), sen esquecer, ao tempo, que as persoas forman parte da organización educativa.

- ♦ Natureza procesual, (Fullan, 2001; Imbernón e Martínez Bonafé, 2008), sendo imposible que se desenvolva en accións puntuais aínda que emanen de prescricións administrativas; sendo así téñense considerado, como veremos, fases neste proceso: iniciación, implementación, sostibilidade.

- ♦ Complexidade, como é doado observar en función destas características, o que fai que a innovación sexa un proceso moi custoso, difícil, cheo de inseguridades, desafiante.

Entendemos, como dixemos máis arriba, a mellora como concreción na práctica dos procesos de innovación. A innovación ten a súa razón de ser na finalidade de mellora,

*...un cambio educativo non pode xustificarse en función de que pretenda, e consiga, alterar en algún senso a realidade da educación, senón en razón de que esa suposta alteración sexa para mellor (Escudero, 1992a:31).*

A definición de mellora educativa, elaborada no contexto do “Proxecto Internacional para a mellora da Escola” (ISIP), aborda a necesidade dunhas adecuadas condicións para conseguila:

*A systematic, sustained effort aimed at change in learning conditions and other related internal conditions in one or more schools, with the ultimate aim of accomplishing educational goals more effectively (Miles and Ekholm, 1985: 48).*

Na creación desas condicións interveñen a formación e o asesoramento á formación permanente do profesorado; o desenvolvemento profesional, a innovación, o desenvolvemento curricular baseado na escola, o desenvolvemento organizativo, e as cuestións políticas, sociais, pedagóxicas con eles relacionadas; aspectos que están presentes na nosa investigación.

O termo mellora da escola, ten adquirido no noso contexto e no latinoamericano connotacións negativas por motivos fundamentalmente ideolóxicos, (Murillo, 2002), ao igual que o de calidade e eficacia; con todo, vaise decantando unha significación diferente e propia. O autor, defende neste traballo unha proposta de mellora: centrada na escola; coa participación de todos e todas formando unha comunidade de aprendizaxe, apoiada na información proveniente tanto do propio contexto do centro como da literatura de investigación; potenciadora da aprendizaxe do alumnado e do profesorado, centrada no desenvolvemento de procesos de mellora da ensinanza e do currículo.

O movemento teórico práctico de mellora da escola ten sido criticado polo seu carácter instrumental, con escasa atención a autonomía do profesorado (Hopkins e Lagerweij, 1997), e desconsideración do contexto (Stool, Reynolds, Creemers e Hopkins, 1997), se ben logo comezaron a considerarse estes factores. Tamén pola visión sistémica, gran énfase no centro, dada a necesidade de atender a outros niveis e ao alumnado e profesorado. Outra crítica refírese as conclusións da investigación, realizada con diferentes interpretacións do significado dos factores que parecen rebelarse como positivos de cara a mellora, o que afecta á consistencia dos achados realizados, xunto a isto, outro elemento desfavorecedor está representado pola abundancia de estudos de contextos particulares en detrimento de investigacións internacionais, o que cuestiona a xeralización e transferibilidade dos mesmos (Harris e Hopkins, 2000).

Na actualidade obsérvanse conceptualizacións do termo mellora que toman en consideración a necesidade de facela extensible a todos/as, cunha

perspectiva equitativa da educación, no senso que, entre outros/as, o entenden Darling-Hammond (2001, 2006), ou Elmore (2002), e as concepcións que falan de estándares sen estandarización como a propia Darling-Hammond (2001a), e outros, un terreo perigoso pola posibilidade de que a estandarización se estendera a educación (Escudero, 2002).

Isto significaría que a perspectiva da equidade debería traducirse, por un lado, en decisións políticas de maneira que as reformas proporcionen as condicións adecuadas para facer realidade a mellora, o que implica aos poderes públicos e outras forzas sociais; polo outro, sería necesario acometer a reconstrución dos centros como institucións para a aprendizaxe e non só para a ensinanza (Escudero, 2002). A equidade suporía, baixando a eidos concretos:

*...un conxunto de principios e metodoloxías para a aprendizaxe escolar,...o establecemento negociado de estándares referidos á aprendizaxe dos alumnos, ...A recomposición das estruturas escolares vixentes (tempos, organización, atención persoal aos estudantes, relacións sociais e persoais dentro dos centros), así como o establecemento de novos e necesarios vínculos e compromisos entre as escolas, a comunidade e as familias (Escudero, 2002:230-31).*

Na mellora da escola, están pois implicados temas, como veremos, que teñen que ver coa capacitación da escola como organización para resolver os seus problemas, coa súa consideración como unidade de cambio na que todos e todas formarán unha comunidade de aprendizaxe, coa innovación planificada sistematicamente para a mellora, coa participación de toda a comunidade e todo elo tendo uns obxectivos educativos claramente definidos e consensuados pola comunidade educativa.

Trátase en definitiva, do desenvolvemento do profesorado, do currículo e da organización escolar, da institución educativa, en aras da consecución da mellora da educación que recibe o alumnado. Iso si, reiteramos, sen desconsiderar as cuestións éticas e de valor que implican as opcións de mellora da educación que se toman e as desviacións ou perversións que poden

producirse; pois o discursos da calidade, no que todos e todas poderíamos estar de acordo, da lugar a moi diferentes concrecións.

#### 4. Coñecemento e leccións sobre o cambio

Xa fixemos alusión a que a institución escolar, tense visto sometida a diferentes movementos de cambio (Bolívar, 1999, 2005; Murillo et al., 2002; Fullan, 2000), non en tanto, a complexidade e interese do tema, merecen que profundemos algo máis nel.

Comezaremos incorporando algunhas outras achegas de estudosos da cuestión para facer unha síntese histórica algo máis detallada. Diferenciamos pois:

♦ Un período previo aos anos setenta, onde primaba o racionalismo e verticalismo das propostas de innovación e nos que se amosa a impermeabilidade da institución escolar ao cambio. Despois do optimismo dos sesenta, época denominada por Fullan (2000) como da “adopción” porque se consideraba que ao importar moitas innovacións o sistema melloraría, e na que se intenta, ante a consciencia das desigualdades sociais, incrementar os orzamentos para compensalas, os setenta son un período de pesimismo sobre as posibilidades de emancipación social que a educación e a escola pode ofrecer, fronte á orixe social do alumnado. Fullan (2000), denomina esta época como a da *implementación*, nome dado á innovación por ter adquirido este connotacións negativas ante o fracaso da adopción das solucións externas; sinalaba o autor que entender un problema e saber que cambios poden conducir a solución é diferente de saber como se realizan tales cambios.

♦ Cara o inicio dos oitenta, o movemento de escolas eficaces preconiza a existencia de centros nos que, en determinadas condicións, é posible marcar a diferenza na vida do alumnado. Nos primeiros momentos o que fai é traballar para conseguir mellores resultados académicos do alumnado, como se viña facendo, centrándose nos resultados e non contempla as

posibilidades de mellora dos centros que non son eficaces. Ofrece unha foto fixa das características dos centros que obteñen bos resultados pero non di como se conseguen, non se soporta nunha teoría do cambio. En simultáneo e sen que haxa comunicación entre ambos, vaise desenvolvendo baseado en supostos epistemolóxicos e ideolóxicos diferentes, outro movemento de mellora da escola (*School Improvement*), cunha visión máis ampla na que se considera a xeración de condicións internas dos centros co obxectivo de favorecer o desenvolvemento da organización.

♦ Nos oitenta, prodúcese unha certa permeabilidade de ambos movementos a luz das análises críticas que desvelan a súa parcialidade explicativa, dando lugar a unha redefinición e “intercambio” de supostos entre eles, a segunda xeración de escolas eficaces e o movemento de mellora escolar eficaz (Bolívar, 1999). Neste momento sobresaí o Proxecto ISIP (International School Improvement Project), que comeza a súa andadura no outono de 1982.

As características dunha escola eficaz teñen sido obxecto de estudo e tamén de desacordo, así o refire Coronel (1996:99), que en base ao traballo de síntese elaborado por Austin e Reynolds (1990), diferencia dous ámbitos: o das características organizativas dos centros eficaces (xestións da escola, liderado, estabilidade do profesorado, organización e articulación do currículo e da ensinanza, desenvolvemento do profesorado, aproveitamento do tempo de aprendizaxe, recoñecemento manifesto do éxito académico, apoio e implicación das familias); e o ámbito dos procesos implicados nas dinámicas organizativas (planificación colaboradora e relacións colexiais, senso de comunidade, metas claras e expectativas comunmente compartidas, orde e disciplina).

Con todo, deben recoñecerse as contribucións que a investigación ten achegado, entre elas as apuntadas por Murphy (1992:166 e sgtes.): as escolas son capaces de lograr que o alumnado aprenda pese a súa orixe e diferenzas; o centro escolar é o responsable de que o alumnado aprenda ou non, e polo tanto pode ser fonte de incremento da autoestima profesional; aceptación de que a



calidade da educación hai que valorala polos resultados da aprendizaxe de todo o alumnado, de forma equitativa; relevancia do traballo conxunto como froito do consenso sobre as finalidades da escola.

Neste senso, o que se debería considerar é como pode aproveitarse o coñecemento obtido ao longo do tempo tendo presente que,

*Como factor mediacional entre as características do centro e os resultados da aprendizaxe dos alumnos habería que situar a “capacidade interna” de cambio, xusto o elemento clave no movemento de “mellora da escola” (Bolívar, 1999:26; énfase no orixinal).*

O movemento de mellora da escola que persegue a capacitación organizativa do centro para enfrontarse con autonomía aos seus problemas, acadou unha alta cota co proxecto ISIP, no que a mellora se focaliza tanto no nivel do centro como no da aula se ben incide particularmente no primeiro. Aquí contéplase un modo de levar a cabo a innovación para a mellora considerando o centro como unidade de cambio, pero amosa debilidades entre as que están as sinaladas por Hopkins et al., (1996): por unha énfase excesiva nas relacións entre o profesorado e no traballo colaborativo, mentres parece esquecerse un pouco o currículo para conseguir mellorar a aprendizaxe do alumnado, que é a verdadeira finalidade; e ter cedido a un emprego do modelo de proceso baixo a perspectiva técnico-racional, sen prestar atención ao contexto particular de cada centro, polo que non deixaría de ser unha fórmula de xestión.

♦ Os noventa ven, nesta situación de debilidade de ambos enfoques a emerxencia da que se ten chamado “terceira ola” da xestión e mellora escolar, como unha especie de fusión das tradicións de eficacia e da mellora (Hopkins et al., 1996) —liña que ten continuidade máis recentemente, a xulgar polas opinións dalgúns estudosos (Townsend, 2007)—, que pretende conseguir “boas escolas” nas que o alumnado reciba unha educación de calidade, a mellor posible, meta final, sen que por iso haxa que esquecer o proceso para capacitar

as escolas de maneira que poidan enfrontarse aos seus problemas o que equivale a dicir, para que innoven mellorando así a ensinanza.

Na seguinte táboa pode observarse como Bolívar (2005), sintetiza claramente as diferenzas entre as dúas últimas *olas de mellora*, ilustrando a evolución producida e, a que na actualidade parece ser a liña preconizada: intensificación da iluminación da aula, lugar no que se atopa o alumnado e se concreta a práctica educativa; sen que isto signifique esquecer o centro como unidade de cambio.

	“Segunda ola” (1986-95) ESCOLA	“Terceira ola” (1996 e segtes.) AULA: BOAS ESCOLAS
<i>Mellora</i>	Descentralizada: protagonismo ás escolas e profesorado. Compromiso dos axentes.	Aula: redeseñar co foco nunha aprendizaxe de calidade de todo o alumnado.
<i>Política</i>	Autonomía y xestión baseada na escola. Reestruturar os centros escolares	Nova política activa que estimule e capacite a centros e profesorado.
<i>Profesorado</i>	Repofesionalización e capacitación. Axentes activos.	Recrear a profesión: a súa formación e competencia factor crítico da mellora
<i>Curriculum</i>	Reconstrución polas escolas. Ensinanza para a comprensión.	Definir estándares, sen estandarización.

Táboa 8. Evolución dos movementos de mellora escolar. (Bolívar, 2005: 878)

♦ Reestruturación, tamén debe reseñarse un movemento de mellora que desde mediados da década dos oitenta, se manifesta no xurdimento de voces que preconizan a necesidade de reestruturar os centros, inicialmente no contexto americano, pensando que non sería posible que se produciran cambios significativos na ensinanza se non se cambiaba a estrutura interna e os roles nos centros educativos.

Descentralizar e concederlle maior autonomía aos centros faría que a educación respondera mellor ás demandas do contexto e que se vinculase con el, á súa vez, redeseñar o lugar de traballo sería clave para xerar innovación e mellora nos procesos de ensinanza e aprendizaxe na aula, pois unhas boas relacións entre o profesorado favorécenas; sen embargo, nos finais de século obsérvase que isto non ocorre así, sendo bo que a escola sexa quen de adoitar as súas propias decisións para levar a cabo a mellora non é suficiente, cómpre incidir nas prácticas de aula. Hai que pasar da delegación á autonomía, ao desenvolvemento curricular baseado no centro (Bolívar, 1996).

Fullan (2000), constatando que de acordo coas evidencias, as escolas non se podían considerar organizacións que aprenden, avogaba pola súa *reculturización*, creación de novos *tempos* e *reestruturación*, (se ben este último aspecto consiste en alterar os horarios e os roles formais), por iso di,

*Reculturing... transforms the habits, skills and practices of educators and others toward greater professional community which focuses on what students are learning and what actions should be taken to improve the situation. Retiming tackles the question of how time can be used more resourcefully for both teachers and students. Reculturing and retiming should drive restructuring because we already know that they make a huge difference on learning, although they are very difficult to change* (Fullan, 2000:226).

En simultáneo, o autor apunta ao contorno, á necesidade de que as escolas cambien radicalmente, reestruturen, as súas relacións con este, e conclúe o traballo no que fai as anteriores reflexións, dicindo que para que se dea a interrelación entre implementación, cambio e capacidade, cómpre darse conta de que a profesión de ensinar ten que ser moi diferente do que foi no pasado, ao igual que as escolas deben transformarse ata o punto de resultaren case irrecoñecibles. Así mesmo, a escola non pode camiñar soa, precisa conectarse con todo tipo de institucións, axentes, (familias, universidade, empresas, o goberno, etc.), pese aos riscos que puidera supor. Con todo, reflexiona,

*If we know anything we know that change cannot be 'managed'. We know that you can know a lot about a particular program, but not be able to get others to act on this knowledge. We know that you can be very successful in one situation, but a dismal failure in another. There is no (and never will be any) silver bullet. It is impossible to ever know enough to engineer change in the next situation (Fullan, 2000:227).*

Para Peterson, McCarthy e Elmore (1996), o cambio da práctica docente é fundamentalmente unha cuestión de aprendizaxe e non de estrutura, se ben esta pode favorecer as oportunidades de aprendizaxe de novas prácticas. A cultura, actuaría, como un factor mediador, polo que parece que os cambios nesta levarían a innovacións na ensinanza e aprendizaxe; sen embargo, na actualidade, estase a considerar que o camiño a seguir é a inversa. Trátase de cambiar as relacións entre estrutura e práctica, comezando por incidir na práctica de aula, por realizar cambios na mesma que levarían consigo cambios culturais, para que os cambios reais se produzan.

Esta non é unha cuestión lineal, haberá que decidir que é o que se cambia, como se fai, que se considera unha boa práctica, cales serían as estruturas adecuadas para que se poida levar a cabo, para actuar, xa que logo, sobre as prácticas e sobre a estrutura á vez (Bolívar, 1999); pero as prácticas docentes posúen fortes ligazóns coas crenzas do profesorado e os seus modos de traballo polo que habería que *reculturar* máis que *reestruturar*, isto é, actuar sobre a cultura da escola a partires do que está a facer xa, de maneira que fortalecéndoa se poida evitar que o poder sobre o currículo sexa detentado pola administración (Werner, 1991:228).

Con todo, Hargreaves (1996), sinala os perigos das culturas da ensinanza (das que xa falamos) pondo de manifesto que os intereses do profesorado son tanto altruístas como persoais, polo que pode ser necesario exercer algún tipo de control sobre eles e realizar cambios previos nas culturas escolares, favorecedores do traballo conxunto do profesorado

*...A reculturación ten os seus límites...traza unha liña moi fina entre o respecto as crenzas e perspectivas dos profesores e a súa mitificación...non pode presumirse a xenerosidade e altruísmo intrínseco*

*de todos os profesores...o desenvolvemento eficaz do profesorado na construción do perfeccionamento colectivo depende de máis aspectos que os correspondentes a simple virtude moral. Tamén depende do control de intereses persoais...As culturas non operan no baleiro. Están dentro dunhas estruturas...que...Poden ser útiles ou daniñas...reunir aos profesores ou separalos...(Hargreaves, 1996:281).*

Para Hargreaves (1996), seguindo a Sarason (1990), na súa proposta de reestruturar cambiando as relacións de poder, non se trata da elixir entre estrutura e cultura, senón redeseñar as estruturas escolares de maneira que o profesorado poida traballar eficazmente como comunidade, *dentro das culturas cooperativas da aprendizaxe común, asunción de riscos positivos e perfeccionamento continuo...*(p., 282) Para o que, ante as problemáticas que presentan certas concrecións da cultura colaborativa, propón o modelo do mosaico móbil como: *formas de colaboración vigorosas, dinámicas e cambiantes a través de redes, participacións e alianzas dentro da escola e fora dela* (p., 282).

Bolívar (1999:213), entende que nas propostas de reestruturación se ten desatendido a dimensión individual do cambio, da innovación e mellora da práctica docente, como si se esquecera que: *o núcleo do cambio son os modos de pensar e competencias do profesorado...* (p., 213). Aserto co que estamos de acordo e constitúe un punto de apoio na nosa investigación, establecendo un paralelismo entre o profesorado e os asesores/as de formación continua do profesorado ao interesarnos polas concepcións, modos de pensar e facer, de asesores e asesoras de formación.

Debemos, logo, atender á cultura e, á vez, non esquecer os significados individuais que cada mestre/a elabora das propostas de cambio. Conxugar o individual e o colectivo é realmente difícil, e máis aínda nun contexto dinámico como o actual, no que o saber está permanentemente sometido a revisión, en permanente construción e accesible (en diferentes graos iso si) de maneiras diversas, en soportes diferentes (Internet supón unha enorme revolución), no que as solucións actuais para os problemas poden non ser adecuadas en moi breve tempo, no que as maneira de aprender se diversifican cada vez máis; por

iso, ao igual que tanto outros autores e autoras, cremos que as organizacións escolares, as escolas, teñen que ser capaces de estar aprendendo constantemente, (Fullan, 1993, 1999; Senge, 1990, 1995; Montero e Molina, 1996), tanto no que atinxe aos seus membros considerados individualmente, cuanto como colectivo, como institución. No último lustro da primeira década deste século, Fullan (2005, 2009), plantea a necesidade de formación de comunidades de aprendizaxe amplas, que abarquen tanto a escola, como o distrito e a provincia ou estado, de maneira que todo o sistema educativo aprenda, fortalecendo a aprendizaxe profunda desas comunidades de aprendizaxe profesional, a todos os niveis. O obxectivo é desenvolver novas culturas de aprendizaxe profesional e construír capacidade para mellorar,

*In professional learning communities writ large, the system as a whole adopts the agenda of fostering deep learning communities... schools and communities explicitly pursue the development of new cultures of professional learning; districts, regions, and schools establish infrastructures to support and monitor such development; and states or provinces commit themselves to policies and strategies for systemically addressing the evolution of professional learning cultures. This is a tri-level solution because it builds capacity across the three levels (Fullan, 2005:211).*

E mesmo é optimista ao respecto:

*The good news is that deliberate system reform is flourishing (which does not mean we have all the answers)... The next decade should show more progress than the previous three decades combined (Fullan, 2009:102).*

Aprender como actividade social, que nos axude a enfrontarnos coa incerteza que presentan problemas non coñecidos, novos, é unha demanda actual non exclusiva da idade escolar, pola contra, calquera idade, grupo social ou profesional, enfróntase a esta necesidade (Dalin e Rust, 1996). A escola como espazo no que alumnado e profesorado deberan aprender, tense caracterizado como unha comunidade de aprendizaxe, na que aprender, leva consigo a elaboración de interpretacións compartida socialmente, do que ocorre na organización ou dos feitos que ela mesma xera (Louis, 1994).

Para Fullan (1993), o cambio en sistemas complexos, non é unha cuestión lineal, non se trata deseñar mellores estratexias, senón facer que o sistema educativo no seu conxunto sexa unha organización que aprende e que isto sexa algo normalizado dentro do propio sistema.

As dinámicas da modernidade baseaban nos roles e estruturas burocráticas verticais, a potencialidade de cambio. Na postmodernidade considéranse relevantes os procesos e relacións que favorezan o xurdimento de dinámicas autónomas nas que o protagonismo é dos axentes de cambio, co cal se pretende que a permanencia deste se incremente (Bolívar, 1999:10).

O centro é, pois, contexto de innovación para a mellora educativa, unidade básica para o cambio, pero convén situar adecuadamente as diversas forzas, procesos, que poden favorecer ou non as dinámicas innovadoras para a mellora real na institución escolar. Así, o labor de asesoramento á formación debe considerar a cultura do centro e factores relevante como a colaboración, a micropolítica, o liderado, a autonomía, etc., aspectos dos que falamos ao longo deste capítulo.

#### **4.1. Leccións sobre o cambio**

Este título provén da obra de Fullan, un dos máis reputados estudosos do cambio, que ven actualizando ao longo do tempo as súas achegas, observando que o coñecemento acumulado trata máis sobre o que non debe facerse en relación co cambio e a innovación, que sobre como levar a cabo os cambios. Por outra parte, hai un acordo xeral en considerar que o cambio é un proceso (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 1982; 1993, 1999, Hargreaves, Lieberman, Fullan e Hopkins, 2000; Stoll e Fink, 1999), que precisa tanto dos individuos e da súa vontade de innovar como de condicións estruturais. A implicación do profesorado pode repercutir na progresiva capacitación tanto de si mesmo como dos centros para ir cambiando as prácticas que se desenvolverán en condicións e estruturas organizativas favorables que as

posibiliten e sosteñen para conseguir a reestruturación escolar; entre elas a concepción dos centros como organizacións, que aprenden (estruturas organizativas, novos roles profesionais, culturas de colaboración, liderado, etc.) en tanto que contextos propicios para iniciar e desenvolver os procesos de innovación e mellora que o profesorado desenvolverá xunto co resto da comunidade educativa. Tamén a existencia de propostas de innovación e mellora ben fundamentadas, que xustifiquen, no momento histórico no que se fan, o para que e por que deben facerse, de maneira que se mitigue a resistencia ao cambio, que non obstante, sempre se producirá (Tejada, 1998).

Vexamos as aprendizaxes ou leccións sobre o cambio como referencias sintéticas de coñecemento sobre o mesmo que poidamos incorporar á bagaxe conceptual, reflexionar sobre elas e considerar o intento de levar á práctica as que poidan axudarnos. Inicialmente, Fullan e Miles (1992), formularon as que constitúen a base das posteriores achegas. Así, neste comezo aluden, en moi breve síntese, a inevitabilidade da resistencia que as persoas ofrecen ao cambio; a singularidade de cada centro; unha certa planificación, obxectivos e tarefas para comezar, a necesidade da participación de todos/as no cambio e paradoxicamente tentar avanzar, mentres tanto, con aqueles que se comprometen, dar pequenos pasos e prescricións sobre o cambio cando non é posible doutra maneira.

Máis tarde, Fullan (1993:21 e sgtes.), formula o que denomina *novo paradigma do cambio dinámico*, en oito leccións interrelacionadas. Estas son:

- O importante non se pode impor por mandato (tanto máis complexo sexa o cambio menos se pode impoñer).
- O cambio é unha viaxe non un proxecto preestablecido, (o cambio non é lineal, está cargado de incerteza e emoción e ás veces é perverso).
- Os problemas son os nosos amigos (os problemas son inevitables e non se pode aprender sen eles).
- A visión e a planificación estratéxica veñen máis tarde. (as visións prematuras poden cegar).



- O individualismo e o colectivismo deben ter igual poder, (non existen solucións unilaterais para o illamento e o pensamento gregario).
- Nin a centralización nin a descentralización funcionan, (estratexias de arriba-abaxo e de abaxo-arriba son necesarias).
- As conexións co contorno máis amplo son críticas para o éxito, (as mellores organizacións aprenden tanto externa como internamente).
- Cada persoa é un axente de cambio, (o cambio é demasiado importante para deixalo en mans de expertos, o modo persoal de pensar e a mestría son a protección definitiva).

Fullan (1993:40), conclúe que enfrontarse coas forzas do cambio resulta á vez emocionante e incómodo dado que un debe ser capaz de loitar, á vez, contra o excesivo control e contra o caos. Subxace ás oito leccións, di, un modelo que ten que ver coa habilidade de cada quen para traballar con polos opostos: exercer presión para o cambio e facilitar a autoaprendizaxe, prepararse para asumir a incerteza, considerar os problemas como fonte de resolución creativa, ter unha visión sen que nos deslumbre, dar valor tanto ao individuo como ao grupo, incorporar forzas centralizadoras e descentralizadoras, conexión interna pero con orientación externa, valorar as accións de cambio persoais como ruta cara o cambio de sistema.

Así mesmo, considera que o proceso de cambio resulta extremadamente complexo cando un se da conta de que é a combinación de individuos e organizacións o que marca a diferenza, e citando a Land e Jarman (1992:30), apunta a súa definición de desenvolvemento: *the continuing improvement in the capacity to grow and to build ever more connections in more varied environments*.

A capacidade de traballar con polos opostos sintetizándoos, se é posible, ou permitindo a coexistencia, nesta complexa sociedade, é fundamental para o éxito. Cada quen debe comezar por si mesmo/a, pero traballando na creación de organizacións que aprendan para o beneficio individual e colectivo.

No seu libro sobre os novos significados do cambio (Fullan, 2001) volve a plantear seis leccións: O senso ten máis senso do que pensabamos (é crucial entender o senso do cambio); non se pode chegar alí desde aquí (hai que reconsiderar as estratexias de cambio); comprenda a secuencia (o cambio non é un proceso lineal); a “organización da aprendizaxe” é algo máis ca un clixe (cómpre actuar e aprender xuntos); unha identidade cara o exterior e a converxencia do persoal e o social (a mellora debe estenderse a todas as escolas en conxunto); aprenda a vivir co cambio (captar e comprometerse cos cambios esenciais é fundamental).

Posteriormente, Fullan (2003), formula *as verdadeiras forzas do cambio* en oito leccións interdependentes, que ofrecen maior facilidade para a planificación, o deseño e a acción, asumen como meta o cambio a gran escala, a reforma e procuran a sostibilidade.

Considera, primeiramente, oito atributos do cambio como supostos básicos desde os que concíbilo:

- Non linearidade do cambio dado que non ocorrerá de acordo coas previsións.
- Imprevisibilidade, ocorrerán sucesos que non se esperan.
- Interacción ou correlación é imprescindible para conseguir a orde
- Autocatálise, ocorre pola interacción dos sistemas influíndose mutuamente cara novos modelos.
- Ao borde do caos, ou ao borde da orde. Debe evitarse tanto demasiada orde como demasiado caos.
- Alicientes sociais, as motivacións sociais convencen e permiten conseguir modelos periódicos de orde tanto como dinámicas nun sistema complexo.
- Efectos bolboreta, pequenas forzas clave poden conseguir efectos moi grandes.

- Un complexo sistema adaptativo, consta de altos graos de interacción interna e externa, con outros sistemas, de maneira que constitúen un continuo de aprendizaxe.

En base a estes atributos, pois, propón as oito leccións seguintes:

- ♦ Quítate da cabeza a idea de que o cambio vai a ir a un ritmo máis lento. Non vai a haber menos cambios, o que se precisa é maior sistematicidade e menos fragmentación.

- ♦ A construción da coherencia é unha cuestión sempre inacabada e responsabilidade de cada un. Non funciona a importación de modelos externos, o que se precisa é construír internamente a coherencia en cada contexto, polo cal o que se precisa é que a xente teña a oportunidade de desenvolver o seu propio pensamento en lugar de desenvolver propostas dadas. Do que se trata é, para os políticos, de elaborar políticas e estratexias que fagan posible a ampliación do contexto local adquirindo un senso máis amplo o seu traballo; para a xente, comprometerse coa integración na realidade máis ampla de maneira que teña a posibilidade de cambiar o contexto histórico desfavorable.

- ♦ O foco está no cambio do contexto. É posible cambiar o contexto que tradicionalmente se ve como condicionante negativo. Pode tentarse o cambio a partir de pequenas cousas pois o contexto encerra potencialidades como axente de cambio.

- ♦ A clarividencia prematura é perigosa. Ante un problema a resolver non podemos esperar a clarividencia do experto que sabe perfectamente que debe facerse. Sinalan Heifetz e Linsky (2002), que hai problemas que teñen que ver cos procedementos de facer as cousas, son os problemas técnicos, pero hai outros problemas que non se solucionan tecnicamente, son os problemas adaptativos que precisan de cambios nas actitudes, valores, prácticas, que permitan progresar nun ambiente novo. En lugar de clarividencia dunhas persoas, precísase aprender a solucionar os problemas aprendendo por un mesmo; isto resulta difícil pola falta de

capacidade de quen ten que abordar o cambio e ademais, as solucións dos problemas que xera o cambio non son compatibles coa redución da ansiedade producida pola busca de solucións compartidas. Para que as persoas acepten a tensión do cambio deben entendelo, en lugar de solucións expertas que poden captar os corazóns e mentes das persoas, xérase máis claridade empregando estratexias de resolución de problemas, comunidade de prácticas.

♦ A sede do público pola transparencia é irreversible. Coñecer como o alumnado vai evolucionando na súa aprendizaxe permite ao profesorado incrementar a súa capacidade para: obter datos sobre o alumnado, analízalos criticamente, desenvolver plans de accións de mellora e discutir e debater os resultados en foros públicos. De modo similar ocorre coa avaliación do profesorado sempre que sirva para o seu desenvolvemento profesional. As familias e a sociedade teñen dereito a coñecer que resultados obtén a escola e debemos confiar en que teñen capacidade de elaborar xuízos adecuados sempre que a información non sexa sesgada e parcial. Obter e conservar a confianza pública é un capital nada desprezable para levar a cabo unha reforma transformadora. Nesta dirección, no contexto español estase a iniciar unha avaliación diagnóstica que pretende ser formativa para o profesorado e informativa para as familias e a sociedade, (LOE, arts. 21 e 29 e título VI), de ser capaces de desenvolvela de acordo con este espírito e apoiar as melloras pertinentes, os cambios preconizados pola actual Reforma terían máis oportunidades de éxito.

♦ Non se poden conseguir reformas a grande escala mediante estratexias abaixo-arriba, pero sé consciente das trampas. As reformas precisan de estratexias que comecen por abaixo e que progresivamente vaian amosando a posibilidade de camiñar a transformacións do sistema; non obstante, tamén é necesario fomentar a apropiación das innovacións desde arriba para que se produzan cambios fundamentais. O problema está en querer estender os cambios iniciados desde abaixo cunha estratexia ordenada que os constrinxa e limite porque entón non funcionan.

♦ Mobilicense cara a alicientes sociais (propósito moral, relacións de calidade e coñecemento de calidade). Cando a xente traballa por cousas valiosas pode motivarse por iso o propósito moral é un motivo válido. Igualmente unhas relacións gratificantes, que eviten a confrontación ao desenvolver o traballo do cambio, son tan motivadoras como o propósitos moral. Tamén a construción de coñecemento, compartilo, transformar a información en coñecemento que poda utilizarse, é moi valiosa. O contido resulta substancial, particularmente se non hai propósito moral nin relacións fortes, neste caso, as boas ideas son un medio con potencialidade para fomentalos.

♦ O liderado carismático está negativamente asociado coa sostibilidade. Sendo necesario o liderado para criar condicións para o cambio, precísanse moitos líderes en diversos aspectos diversos do desenvolvemento da escola, que favorezan un cambio sostible na organización, incrementen a confianza, motiven os desexos de todos os seus membros cara a mellora da escola.

Como xa se dixo, temos algunhas achegas teóricas sobre o cambio que se teñen ido elaborando a través do tempo; sen embargo, a reflexión sobre o conseguido nesta dirección non é moi optimista. Tal e como sinalan Tyack e Cuban (2001), no núcleo duro da escola os cambios teñen sido moi lentos, non se ten conseguido modificar a gramática básica da escola de maneira que as formas de escolarización mantéñense.

Para Cuban (1990), as reformas desenvólvense de acordo a ciclos, ben porque fracasan na resolución das problemáticas abordadas, ben pola irrelevancia dos problemas enfrontados, fronte aos que deberían resolverse, e a inadecuación das solucións adoptadas, ou debido a imposibilidade de resolución dos problemas que levan consigo eleccións entre valores enfrontados. Non se trata de ciclos pendulares, senón máis ben movementos que levan ao optimismo ou pesimismo. Optimismo, cando o contexto político e económico e as demandas sociais están en consonancia real ou “dirixida” polos medios de

comunicación e outros implicados, e se ve posible a resolución dos problemas que motivan as demandas; pesimismo cando o fracaso e a desilusión se instauran, ata o comezo dun novo período positivo con outras propostas. Estes ciclos son susceptibles de manipulación política e actúan como cortinas de fumo ante os verdadeiros problemas sociais, embarcando en polémicas que non resolven nada e só xeran desconfianza. No noso estado puido observarse como focalizando nun considerado fracaso da ESO (Educación Secundaria Obligatoria), sen telo comprobado e por causas alleas aos seus planteamentos, se creou a necesidade dunha Reforma (LOCE) que un xiro político deixou sen efecto con outra nova Reforma (LOE) que se está a implantar.

Ante a imposibilidade de alterar a gramática básica da escola, Tyack e Tobin (1994), plantean a necesidade de conxugar as propostas de cambio con ela, en lugar de combatela, dado o rexeitamento que as innovacións producen pola incerteza que xeran; está claro que os cambios de arriba-abaixo non funcionan logo tal vez o que cómpre e abrir posibilidades permitindo unha adaptación pola confirmación ou non de hipóteses de traballo. As resistencias non se deberán só ao profesorado senón tamén a planteamentos non significativos, que non se entenden, e procesos de traballo inadecuados. Isto non significa que nos niveis de abaixo-arriba, non se observen fracasos; a este respecto, Elmore (2002a), sinala que as escolas teñen ben aprendido como cambiar sen que nada cambie e, sen embargo, o substancial que é como mellorar e incrementar as aprendizaxes do alumnado segue sen conseguirse, o que está a espertar alternativas como os tema dos estándares sen estandarización (Darling-Hanmond, 2001, Escudero, 2002).

Para Fullan (2008a), un dos segredos dun cambio exitoso é a aprendizaxe como factor ineludible: *learning is the work* (p.76). Así mesmo, reflexiona sobre a evolución das reformas a gran escala e incide na súa proposta de considerar todo o sistema (Fullan, 2009), como vimos de dicir.

Outro tema presente na actualidade en relación co cambio e innovación, sobre o cal insistiremos máis adiante, é a súa sostibilidade (Fullan, 2006;

Hargreaves, 2002a; Hargreaves e Fink, 2002), que pode axudar a unha mellor comprensión e desenvolvemento dos procesos de innovación e mellora. Trátase de crear as condicións contextuais que permitan a continuidade ao longo do tempo, a estabilidade dos procesos de cambio e mellora. A creación dunha ecoloxía favorable ao cambio, que conte coas culturas locais para incorporalas á cultura da reforma, ou cando menos as respecte e dialogue con elas, é un elemento con potencialidade para lograr o éxito das reformas.

Con todo, parece claro que non vamos a ter éxito sen o concurso do profesorado e da escola, xunto coas forzas sociais, para desenvolver procesos de aprendizaxe en comunidade, respectando a cultura da escola e iniciando os cambios a partires dela. Debemos pois, pensar coidadosamente cales poden ser as estratexias máis adecuadas, comprometermos e buscar alicientes que axuden a mobilizar ás persoas implicadas. Nesta dirección vamos no epígrafe seguinte.

## **5. Contextos e condicións para a innovación e mellora escolar**

Podería pensarse que o principal problema na mellora da educación que se imparte nos centros fose a ausencia de proxectos na dirección da mesma; sen embargo, para Fullan (2001: 21) é precisamente a abundancia de innovacións, con proxectos de mellora fragmentados e sen conexión, o que constitúe un problema.

Si miramos ao noso propio contexto, tanto nacional como autonómico, observamos unha grande oferta de propostas de innovación e mellora baixo a forma de multitude de programas que chaman sen cesar as portas das escolas e das aulas, reclamando a atención do profesorado, e ambos “responden” a esta avalancha. Na Comunidade Autónoma de Galicia hai unha ampla oferta (proxectos TIC, de bibliotecas escolares, proxectos de mellora, seccións bilingües, proxectos de formación e asesoramento a centros, etc.), máis ou menos regular e intensa. As motivacións que impelen a realización dun proxecto de innovación son moi diversas e entre elas non é desprezable a

repercusión económica dada a dotación que os centros reciben ao acollerse a determinados proxectos. Por outra parte, o número de profesoras/es do centro que se implican é tamén moi variable e, con frecuencia, dubidosamente significativo, ao igual que a motivación individual e traballo persoal (unhas persoas traballan e outras figuran ao seu lado). Respecto da distribución, poden atoparse centros participando en varios proxectos de innovación ao lado de outros que non realizan ningún, xa que a participación, aínda que se pretende nalgunha maneira “subornar”, é voluntaria.

O tipo de mellora que se promove non parece preocupar tanto máis cuanto que realmente, non chega a producirse, a este respecto, Imbernón e Martínez Bonafé (2008), cuestionan a racionalidade das concepcións de innovación ao tempo que subliñan que a innovación non consiste en introducir aspectos tecnolóxicos, como poden ser as tecnoloxías da información e da comunicación, senón que ten implicacións de carácter epistemolóxico e práctico máis profundas, de maneira que non pode ser o resultado de unha especie de enxeñería social e pedagóxica co profesorado actuando como máquinas,

*Polo contrario o desexo, a orixinalidade, a creación, a capacidade de improvisación, o compromiso ético, a reflexión crítica, a diversidade contextual, a negociación e o acordo de mellora na súa práctica profesional, coa finalidade de conseguir a mellor e máis ampla educación para os seus alumnos e alumnas, están caracterizando con maior ou menor intensidade a innovación educativa. (Imbernón e Martínez Bonafé, 2008:63)*

Os autores consideran como requisitos para innovar, por un lado, a actitude do profesorado, que deberá ser investigadora tanto na aula como na institución educativa, ademais de colexiada; de outra parte o proceso, no que se poñen en tela de xuízo, reflexivamente, os supostos nos que se basea a ensinanza e no que están implicados cambios nas concepcións da ensinanza, as súas metas e valores e, en consonancia, na maneira de pensar e na práctica do profesorado. Na súa opinión, son condicións da innovación o cambio do profesorado como profesional, do contexto educativo, xunto cos demais e de



forma dialogada, negociada e colaborativa, podendo ser rexeitada calquera innovación cando se considere que non beneficia ao proceso educativo.

Está claro, tal e como sinala Fullan (2001:8), que cómpre instaurar dinámicas continuas e profundas que desenvolvan innovación para a mellora, o que si significaría darlle ao cambio o seu verdadeiro senso, cuestión esta controvertida pois definir que significa cambio e innovación na práctica, isto é camiñar, facer posible e realidade a mellora educativa, é unha cuestión que implica non só decidir que debe cambiar, como facelo e compartir a decisión, para que en definitiva se produza aprendizaxe do alumnado, senón ter en conta os intereses políticos, sociais, culturais, dado o diferente grao de influencia que teñen como leito dos cambios, nos momentos históricos nos que estes deben producirse.

### **5.1. Intereses culturais, políticos e ideolóxicos**

Ao longo da súa obra, Fullan ten reflexionado sobre o senso obxectivo do cambio, sobre que significa cambiar na esfera da realidade da práctica, de maneira que podan observarse os cambios producidos (reforma-éxito, innovación-mellora; mellora); non obstante a realidade se comprende a través da construción intersubxectiva da mesma. A partires dos oitenta vemos diferentes propostas de aspectos sobre os que debe incidirse para a comprensión e realización do cambio. Así, Fullan e Pomfrett (1977), sinalan: cambios nos materiais curriculares e nos contidos, cambios estruturais na organización dos centros, cambios condutuais nas funcións e relacións funcionais entre os suxeitos (estilos de ensinanza, roles do profesorado, etc.), coñecemento e comprensión, tanto por parte do profesorado como dos centros, do senso da innovación, apropiación do cambio polos implicados.

Eisner (1998), subliña as seguintes dimensións: intencional, estrutural ou organizativa, curricular (contidos e a súa organización), pedagóxica ou didáctica, e avaliativa (da ensinanza e da aprendizaxe).

Fullan (2001:39), considera tres dimensións na implementación de cambios, como mencionamos anteriormente, actualizando a súa proposta anterior (1982): o posible emprego de materiais novos ou reelaborados (recursos didácticos), posible uso de novos enfoques didácticos (estratexias ou actividades docentes) e a posible alteración das crenzas (presupostos das teorías que subxacen ás políticas, programas). Para o autor debe terse presente que os roles de cada axente de cambio deben decidirse cando se vaian acometer, non hai condicións previas sobre a atribución dos mesmos, de igual modo, a decisión do enfoque a seguir (fidelidade ou adaptación mutua, sobre os que é tradicional a disxuntiva), debe tomarse ao enfrontarse aos cambios. Asumir as dimensións mencionadas do cambio non garante que este se produza, hai que ter en conta que durante o proceso poden interferir negativamente moitos factores; pero a lo menos parece recomendable como punto de partida. A esfera das crenzas resulta fundamental dado que é nela onde se basearían os outros posibles cambios en función dos criterios emerxentes das crenzas sostidas; pero para a toma constante de decisións interactivas—tendo en conta o contexto, alumnado, resto de profesorado—é preciso posuír un coñecemento profundo dos supostos, principios e crenzas nos que a práctica se asenta, cuestión difícil, particularmente desde unha perspectiva racionalista. Estas tres condicións enchen de senso e actúan positivamente sobre o cambio, senso que resulta indispensable, na opinión de Fullan (2001:46).

Desde unha óptica estrutural funcional, a innovación favorécese coa creación de condicións organizativas —estruturas organizativas, coordinación, cultura colaborativa, etc.—, (Maes, Vandenberghe e Chequiere, 1999; Van den Berg, Sleegers e Pelkmans, 2002; Van den Berg, Vandenberghe e Sleegers, 1999). Esta perspectiva tense visto apoiada pola investigación sobre a eficacia e sobre a mellora da escola (Stoll e Fink, 1999), considerando que o cambio pode xestionarse sen ter en conta a súa impredecibilidade e sen prestar atención a como o profesorado percibe as propostas de cambio; sen embargo, na actualidade e tal e como mostran os últimos traballos neste campo, estase

pondo sobre a mesa a necesidade de ter en conta algo máis que as estruturas e factores “observables”, e vanse tomando direccións nas que se consideran o contexto e outras condicións, (Creemers, Stoll, Reezig and the ESI Team, 2007; Thrupp et al., 2007; Townsend, 2007).

Certamente, sendo necesarias as condicións organizativas non son suficientes, cómpre considerar unha perspectiva cultural-individual que se basea na necesidade do compromiso do profesorado (Fullan, 1993, Hargreaves, 1996, 1998), ao que debería propórsele o cambio desde a práctica de aula, desde o seu núcleo, para ir cara á modificacións das condicións organizativas. A dimensión individual e a dimensión institucional deben ser contempladas en estreita interacción (Bolívar, 2007; Fullan, 1993, 1999, 2008a; Guarro, 2005; Imbernón e Martínez Bonafé, 2008).

Os múltiples ángulos de visión deben proporcionarnos o coñecemento necesario —nunca será suficiente— para movernos estratexicamente, sen perder de vista as finalidades e como se acadan, en cada situación, en cada proceso. Temos observado con preocupación, no noso quefacer diario, (no transcurso dos diálogos, debates, tomas de postura, ...), que baixo a premisa de que deben ou poden empregarse diferentes métodos de ensinanza, de formación e asesoramento do profesorado, diversas perspectivas educativas, etc., se está xustificando, e nalgunha medida impondo, o emprego daquelas ópticas e metodoloxías que forman parte das crenzas de persoas que en realidade están reafirmando o que fan coa coroa de que o someten a crítica... Consideramos que, aceptando e potenciando a riqueza de ángulos de visión, debemos ir a raíz das cousas, promover a remoción das crenzas cando sexa necesario, profundar nas análises e críticas, ir a un cambio fundamental. Non falamos de algo traumático pero tampouco de deixar de producir o desacougo, trátase, partindo do que se fai, de manter o útil e coherente cos principios fundamentais consensuados e cambiar o que deba ser cambiado. Hai que estar vixiantes as diversas formas nas que o *poder*, as *culturas*, nos diferentes ámbitos colaboran a manter o *status quo* procurando que algo cambie para que

todo siga igual. Loitar polas condicións adecuadas para que sexa posible, o que inclúe as condicións laborais, recursos (materiais e persoais) para a ensinanza, para a formación e o desenvolvemento profesional e institucional, convértese en algo realmente, imprescindible.

Nas condicións que favorecen e colaboran ao cambio, cómpre considerar o senso subxectivo do mesmo e a súa construción tanto a nivel individual cuanto como membro dun colectivo. Explicalo adecuadamente por quen corresponda (administración, servizos e axente de apoio, dirección, etc.), é unha condición ineludible, pero tamén a interacción entre a explicación e os marcos interpretativos de cada persoa: os seus coñecementos previos que son básicos para acceder á comprensión, o propósito moral e a súa consonancia ou disonancia cos valores persoais nos que se basean as concepcións educativas, as condicións de traballo dada a constante presión a que o profesorado se ve sometido. Nunhas condicións desfavorables o profesorado non vai a dispoñer de tempo, enerxía, tranquilidade para compartir, prodúcese o illamento e xunto con el a perda da oportunidade de elaborar comprensións compartidas da práctica e das posibilidades de mellorala, pois, se ben é certo que cada profesor/a vive a súa propia experiencia de cambio, de innovación e mellora, esta prodúcese como membro da institución escolar que proporciona o marco de significados e posibilita interpretar e reinterpretar o senso do cambio; pero si non se dan as condicións nas escolas para o traballo e reflexión colaborativos non parece posible (Ball e Coten, 1999); o probable é que, mesmo acometendo cambios, moito do profesorado os acepte sen comprendelos, sen apropiarse do seu senso, e consecuentemente, non poderá ser cambios reais, profundos, que conduzan á mellora. No noso contexto, basta unha ollada a algúns aspectos das condicións nas que traballan tanto o profesorado de ensinanza secundaria, coa súa organización departamental pechada e os horarios “individuais”, ou na ensinanza primaria, onde se parece querer emular esta dinámica coa recentemente “concesión” dunha diminución de horario lectivo do profesorado que pode dispor dunha hora na que non ten a obriga de estar no centro.

Tal e como apunta Fullan (1999) a creación de coñecemento, entendido como a creación de capacidade para xerar e aprender novas ideas, é crucial para as organizacións, e para os individuos que nelas traballan. É un proceso difícil, o coñecemento tácito debe facerse explícito, pero ademais de non ser doado apresalo debe terse presente que non todo é adecuado e útil e que as boas ideas deben compartirse e utilizarse por toda a organización. O autor cita a Nonaka e Takeuchi (1999), subliñando o mencionado carácter crucial da elaboración de coñecemento:

*...compartir o coñecemento tácito entre individuos con distintos antecedentes, perspectivas e motivacións é o paso fundamental para que se dea a creación de coñecemento organizacional. As emocións, os sentimentos e os modelos mentais dos individuos deben ser compartidos para lograr a confianza mutua (Nonaka e Takeuchi, 1999:97).*

A necesidade da aprendizaxe profesional ligada ao contexto onde se desenvolve o labor docente é subliñada tamén por Hargreaves et al., (2001), como condición para o éxito do cambio. Tempo e apoio humano son imprescindibles, para desenvolver unha nova concepción da tarefa da ensinanza que considere que aprender como se ensina mellor, forma parte da mesma (Lieberman, 1995; cit. por Hargreaves et al., 2001:183), aspectos que dependen máis das decisións políticas, si se quere que os proxectos de mellora sexan sostibles e se amplíen fóra de determinados contextos locais.

Entender o cambio mediante a construción compartida, a nivel organizativo e individual, do seu senso, resulta imprescindible para levalo á práctica e para enfrontar o compromiso moral de desenvolver un labor educativo de calidade para toda a cidadanía, equitativo e democrático. Como tamén é unha condición ineludible para ese coñecemento que o cambio sexa entendido, ubicado, desvelando a ideoloxía, a cultura, os intereses políticos que lle dan lexitimidade e que se sometan ao debate democrático, público.

A cultura da escola reflicte os intereses sociais, políticos e económicos, que detentan a hexemonía, é un campo de conflitos, de confrontación de culturas (Perrenoud, 1998); logo o senso do cambio depende tamén das

relacións entre o contexto da escola e os intereses que o cambio defende. Non é suficiente que se produzan cambios, senón que debemos analizar a quen benefician ou prexudican (Escudero, 2002), porque con frecuencia o que tratan é de manter as situacións de privilexio dalgúns nunha sociedade clasista. De igual modo, debe cuestionarse a opción por un tipo de coñecemento no que se fundamentan os cambios, que non recoñeza o valor do coñecemento práctico e con compromiso moral, dos centros e profesorado (Bolívar, 2007; Fullan, 1993; González e Escudero, 1987; Montero, 2001; Rudduck, 1994), valorando o producido pola comunidade científica como o único válido e lexítimo. No caso español poden analizarse as opcións tomadas polas últimas reformas (LOGSE, LOCE, LOE), para observar a quen se dirixen; tal e como di Escudero (2002), a propósito da tan traída e levada calidade, ¿que calidade? e ¿para quen?. Tamén os intereses económicos están presentes nas propostas de cambio, pretendendo que se poñan ao seu servizo en lugar de ao da mellora universal da educación (Escudero, 2002a); a ideoloxía do mercado tenta imporse (Carnoy, 1999).

A confrontación de intereses culturais, ideolóxicos, económicos e políticos, forman parte das claves para construír a significación do cambio. É neste entrelazo onde as condicións máis adecuadas para que o cambio, a innovación para a mellora educativa se produza, deben ser construídas. Para esta empresa, resulta ineludible, a atribución dun senso moral ao cambio, como reiteramos a miúdo dada a importancia que ten. O saber intelectual, a creación de coñecemento é necesaria (Fullan, 1999), pero tamén compromiso, entusiasmo, para cambiar a vida do alumnado (Fullan, 2001). Un compromiso que transcende a simple preocupación por este para ir ao compromiso e responsabilidade social; tamén se precisa a mobilización de poder, como compoñente político para a acción, establecendo alianzas entre as diferentes forzas de dentro e de fóra da escola, de maneira que a colaboración—interna e co exterior— faga efectivos os cambios. Fullan (1999) considera o coñecemento, propósito moral e poder como forzas que deben fusionarse para

conseguir os mellores resultados —e a colaboración no seu senso máis profundo, como un recurso para facelo—.

*It is also clear that why we need the power of fusion...Ideas without moral purpose are a dime a dozen. Moral purpose without ideas means being all dressed up with nowhere to go. Power without ideas or moral purpose is deadly. Moral purpose and ideas without power means the train never leaves the station (Fullan, 1999:82).*

Aparece así claramente a necesidade do esforzo conxunto a nivel individual e institucional como condición para comprender o senso do cambio e para levalo a cabo, o que nos remiten as dúas dimensións que deben ser consideradas na innovación: individual e institucional, que abordaremos unha vez tomemos en consideración as plataformas conceptuais na que se pode fundamentar a innovación.

## **6. Perspectivas teóricas sobre a innovación**

O desexo de organizar a teoría e a práctica do cambio educativo de maneira que nos permita unha visión de conxunto e unha mellor comprensión, ten sido unha constante. Certamente o estatus da teoría e o da práctica son diferentes e debemos actuar con cautela se pretendemos cinguir estreitamente determinadas plataformas conceptuais e ideolóxicas con prácticas concretas, —tal e como reflexionamos cando falamos de modelos de formación— non obstante, deba recoñecerse que a mirada sobre calquera asunto social e sobre a educación neste caso, realízase desde certas ópticas, expresado en linguaxe común: con unhas “gafas” determinadas; no senso que reflexionamos ao falar das orientacións conceptuais na formación.

Son múltiples as teorías propostas, sobre todo a partires dos setenta, cando o paradigma racionalista e tecnolóxico, non obstante a súa perdurabilidade e presenza actual, comeza a ser cuestionado e entra en crise.

Xorden así, arredor dos oitenta, novas plataformas conceptuais, máis coherentes cunha visión que recoñece a complexidade dos procesos de cambio

e innovación, insertos nunha ecoloxía, nos que deben recoñecerse dimensións políticas, culturais, persoais e institucionais.

Diversas propostas teñen tratado, ao longo do tempo, de identificar e caracterizar as novas plataformas e de incorporar outra — House (1981): perspectiva tecnolóxica, cultural e política; Popkewitz (1988): enfoques centro-periferia, resolución de problemas e crítico-dialéctico; Havelock, 1971: modelo de investigación e desenvolvemento, de interacción social e de resolución de problemas; etc.) —, como se reseña nos traballos de diversos autores/as (Antúnez, 1997; Ferreres e Molina, 1995; González e Escudero, 1987; Guarro, 2005).

Ao irse considerando o interese, non só por cambiar, senón tamén quen, por que e para que, enfoques cualitativos e cuantitativos na súa investigación, aspectos que deberán ser contemplados: prácticos, teóricos, económicos, culturais, etc., o rol dos diferentes axentes que se sitúan nuns planos máis horizontais distribuíndose as responsabilidades entre o estado, profesorado e centros, vaise conformando unha plataforma ideolóxica e conceptual que permite estudar, comprender e actuar de maneira máis axeitada, respecto do cambio educativo e da innovación e mellora.

Outra cosa é como sinala Guarro (2005), pensar na posibilidade dunha perspectiva integradora da innovación, se consideramos propostas como as actuais de fusionar eficacia e mellora, (Stoll e Sammons, 2007; Creemers, 2007), a nova plataforma teórica sobre mellora da escola (Hopkins et al., 2001; Creemers, 2007), ou as políticas de estándares sen estandarización (Darling-Hammond, 2001a; Escudero, 2002). Parece producirse unha mestura máis semellante a da auga e aceite que a unha composición de *puzzle*, na que as diferentes pezas se integran para formar o conxunto; non obstante o desenvolvemento teórico para a aproximación ao que vimos de aludir. ¿Como cadrar a rixidez, máis ou menos mitigada, da escola eficaz coa flexibilidade e dinamismo da mellora?, ¿ata que punto é posible, fixar estándares precisos de aprendizaxe do alumnado (tamén do profesorado e centros) e procedementos



de avaliación dos mesmos, sen que isto supoña a estandarización da escola e da educación?, son algúns dos interrogantes que se poden formular, aínda que no noso contexto se estea a dirixir a mirada cara este lado (Escudero, 2002; Guarro, 2005; Bolívar, 2005), na estela de propostas como a de Darling-Hammond (2001a), a cal nós tamén poderíamos adherirnos, quizais co desexo de atopar algunha maneira de ir a enfoques que consideren o cualitativo e o cuantitativo, mitigar a incerteza, de evitar o “ruído” das voces que piden resultados tanxibles, e tamén, con apertura e flexibilidade a busca de enfoques para obter un coñecemento que poda denominarse “novo”, unha nova teoría da educación, o que para Townsend (2007), resulta unha necesidade. Non é esta unha empresa doada e desde logo, sumamente esvaradía, complexa, incerta..., e de novo estamos, seguramente, onde sempre teremos que estar na práctica da mellora da educación, e da sociedade, enfrontando o descoñecido, os problemas da práctica diaria, investigando como resolvelos, reflexionando sobre o que facemos para melloralo continuamente, a vantaxe é, que a pesares de todo, sempre teremos algún compañeiro/a de viaxe neste mundo tan amplo xa grazas as diferentes posibilidades de comunicarnos e de traballar colaborativamente, coas persoas do noso contorno, quizais en primeiro lugar, e coas de outros máis afastados, formando amplas comunidades de aprendizaxe capaces, tamén, de xerar coñecemento. É obvia a importancia das redes de traballo colaborativo as cales están a incrementar a súa potencialidade en moitos campos e, tamén, no da innovación e mellora da escola, constituíndo, así mesmo, un recurso que debe terse moi presente no traballo de asesoramento á formación permanente do profesorado, como se contempla no capítulo sobre o asesoramento.

O coñecemento xerado sobre a eficacia e a mellora escolar ten sido obxecto de fortes debates enfrontando calidade e mellora da educación, como temos dito. Para Escudero (2002), ao lado do propósito moral pode considerarse que a educación ten tamén unha finalidade de supervivencia, pois trátase de construír unha sociedade na que podamos vivir e compartir bens ao lado da busca da satisfacción e benestar individual a través da realización dos

propios dereitos. Calidade e mellora non só deben considerarse un conxunto de medios e estratexias, senón tamén na óptica dos valores e ideais que as deben impregnar:

*...Os contidos da calidade han de ir da man dos procesos, e estes, á súa vez, só poden atopar o seu senso e razón de ser en pos de ideais aos que pretendemos que sirva a educación (Escudero, 2002:218).*

Con todo, tal e como di Guarro (2005), máis alá da validez e utilidade destes enfoques, paradigmas, formas de pensar; si hai que admitir que esta panorámica diversa e complexa permite ver o problema do cambio e innovación con unha bagaxe maior que cando o enfoque era único. A multiplicidade de ángulos de visión permitirá comprender mellor o fenómeno; o reto é a súa integración ou a selección daqueles que se adecúen a finalidade moral da ensinanza, a unha educación democrática e equitativa.

No campo da investigación sobre a eficacia e mellora escolar, ten habido e continúa habendo, voces críticas (Teddle e Reynolds, 2000; Stoll e Sammons, 2007; Slee, Weimer e Tomlinson, 1998; Thrupp et al., 2007) que sinalan a necesidade de profundar en temas como o contexto social e político no que se desenvolve a ensinanza e polo tanto a innovación, a convivencia co neoliberalismo, ou cal é a fortaleza da SESI (School Improvement and School Effectiveness), que poderían servir para mellorar este enfoque educativo. Neste senso, aínda queda un longo percorrido,

*Meanwhile school composition research should be capable of generating particular insights in this area because of its direct concern with context, but it will only achieve this if greater conceptual and methodological sophistication is applied. The challenge is to give up the false security of generic or too-simple models and approaches and develop a sound evidence base for a more socially just schooling system (Thrupp et al., 2007:123).*

Hargreaves et al., (2001), enfocan o estudo das diferentes perspectivas de innovación educativa centrándose na avaliación na aula como fenómeno con numerosas vertentes, que suscita moitos interrogantes á hora de reformala.

Partindo da proposta clásica de House (1981), e da análise das dimensións da acción humana de Habermas (1987), estes autores queren subliñar a importancia da perspectiva técnica, da cultural e da política na innovación educativa, e engaden unha máis como proposta propia: a postmoderna.

*Perspectiva técnica*, de acordo con House, a ensinanza e a innovación son tecnoloxías predicibles que poden aplicarse a diferentes situacións. A premisa da que parte esta perspectiva é que todo o mundo está interesado na innovación que ten uns fins ben definidos e fóra de cuestionamento, só é preciso elixir o modo de levalo á práctica. Este é o punto no que se incide e se resaltan as dificultades técnicas que o profesorado ten para cambiar os seus coñecementos, habilidades, condutas, etc. O éxito da innovación está en relación directa co seu dominio o cal, por outra parte, non se adquire porque unha normativa prescriba os cambios que deben efectuarse.

Esta perspectiva supón unha separación xerárquica entre a teoría e a práctica e entre que investiga e quen aplica, o que nos remite, cando menos, as orientacións conceptuais na formación do profesorado vistas noutro capítulo e a propiedade da produción do coñecemento, da súa construción, que a perspectiva técnica atribúe a investigadores situados fóra do ámbito escolar, se ben esta tendencia ten sido posta en cuestión recoñecéndose na actualidades a relevancia do coñecemento práctico xerado polo profesorado. Medios e fins están separados nesta perspectiva, sendo importante a consecución dos obxectivos como resultado da acción educativa, que dan a medida da calidade entendida como eficacia. Implica unha concepción burocrática da escola, na que aquilo que se prevé racionalmente será posible e o consenso vai implícito. É unha perspectiva acorde con estratexias de reforma e innovación centro-periferia e coercitivas.

As críticas a esta perspectiva son numerosas (Bolívar, 2007; Ferreres e Molina, 1995; Giroux, 1990; Guarro, 2005; Popkewitz, 1988), pois obvia a natureza política (cultural), moral, social e complexa da ensinanza.

*Perspectiva cultural*, esta perspectiva subliña a complexidade e dinamismo dos procesos de cambio, de innovación para a mellora. A maneira de interpretar a innovación nos centros como contextos sociais e culturais particulares enténdese como crucial. Os significados que se dan ás innovacións, ás concepcións e percepcións, ás relacións humanas, son obxecto de preocupación e estudo, por isto a comunicación que permita compartir, entender, consensuar, resulta fundamental, tanto máis cuanto que nesta perspectiva as persoas e as institucións xogan un papel mediador e reconstrutor que é decisivo nas innovacións. A innovación ten un impacto na vida dos centros e profesorado, tanto a nivel individual como colectivo, as formas de enfrontarse a ela, o cuestionamento das propias crenzas, sentimentos, experiencias, constitúen elementos relevantes a considerar. A cultura da ensinanza xoga un papel básico e relevante, como temos dito e reiterado en diferentes momentos, xa que os centros posúen unha cultura propia que nin se pode nin debe obviar. Ademais da vertente técnica, hai outra humana nas innovacións, (Evans, 1997), na cal se pode diferenciar unha compoñente intelectual e outra emocional.

A primeira fai referencia a poder ter unha imaxe clara do senso da innovación, que ao ser un proceso (Fullan, 2001), require ir aprendendo continuamente, a reflexión para apoiarse nos demais, colaborar, o que equivale a realizar un traballo intelectual.

A vertente emocional refírese á motivación e enerxía necesarias para o cambio, para innovar e mellorar, que precisa de elementos desencadeantes (a necesidade sentida de cambiar algo), de apoios para manterse, para xerar autoconfianza, de condicións adecuadas de traballo para evitar o esgotamento e desmotivación, ante demandas de innovación para a mellora excesivamente fortes.

*Perspectiva política (micropolítica)*, mergúllase nas relacións de poder, nas loitas por este, entre ideoloxías e grupos que defenden os seus intereses, tanto na sociedade como nas escolas. Estuda como o poder se exerce sobre os

demais ou con eles, como os grupos inflúen na innovación e como as finalidades educativas desafían, atacan ou abordan as distribucións de poder presentes na sociedade (Hargreaves et al., 2001).

Por un lado estarían os grupos *oficiais* que defenderían unha toma de decisións e actuación para a innovación e mellora, achegadas ás prescricións administrativas, que haberán de cumprirse coercitivamente en base as normativas que así o prescriben.

Outros defenden a toma de decisións e actuacións a través de procesos internos levados a cabo por quen vive nos centros, nas aulas. Procesos que supoñen oportunidades para reflexionar, planificar, aprender xuntos, negociar e intercambiar ideas, opinións, chegar a consensos sobre as innovacións que se poidan acometer. O risco é que os procesos sexan sometidos a un ríxido escrutinio do que ninguén se escape normalizando, clasificando ou excluindo dalgunha maneira (Foucault, 1977).

O profesorado e toda a comunidade educativa, ten a responsabilidades de ser consciente e tomar en consideración as finalidades da educación que van a afectar ao alumnado, sexa positiva ou negativamente. A quen se inclúe ou beneficia e pola contra, a quen exclúe ou prexudica (familias, alumnado, profesorado), é unha cuestión a ter moi presente porque, tal e como di Escudero (2002), os cambios poden ser para ben ou para mal de aí que se deba reflexionar coidadosamente sobre que cambio realizar, como e porque.

Así pois a natureza política das organizacións escolares faise patente. Nelas están presentes o conflito, o poder, a negociación,

*Negociación, poder, intereses e visións diversas, con frecuencia contrapostas, soen ocupar o lugar de supostos espazos reservados á racionalidade, consenso e homoxeneidade en concepcións en exceso burocráticas e consensuais da tarefa educativa e do funcionamento das escolas (González e Escudero, 1987:89).*

Esta perspectiva política, asentada na socioloxía crítica e a teoría crítica do currículo (Kemmis, 1988; Lundgren, 1992; Giroux, 1991), enfoca a

innovación como un proxecto social de cambio, ideolóxico, cultural e politicamente definido e lexitimado. Nesta dirección, Escudero (2002), fai unha chamada de atención para que non se esqueza que os asuntos obxecto das decisións e dinámicas dos cambios, non só teñen carácter pedagóxico e administrativo senón tamén social, cultural e político.

*Perspectiva postmoderna*, de acordo con esta perspectiva o mundo actual é incerto, complexo, diverso, polo que calquera comprensión do feito educativo e da innovación en particular, pese a que poida ser negociada, será polifacética, global, de amplo espectro, non pode considerarse como auténtica, en tanto que relativa a unha verdade absoluta (Hargreaves et al., 2001), tanto máis cuanto que a “autenticidade” hoxe en día ven a substituírse pola simulación que o mundo virtual e o progreso industrial conseguen que apareza como verdadeira realidade.

O dinamismo é constante, en parte xerado polas comunicacións electrónicas e os recursos tecnolóxicos, e tamén a multiplicidade de innovacións, incrementan notablemente o devir dos acontecementos e do traballo educativo suxeito a unha constante modificación. Esta situación xera inseguridade e múltiples problemas que poden representar ocasións para aprender, desenvolverse e mellorar persoal e profesionalmente, de maneira que o profesorado se poida enfrontar as situacións cambiantes e a innovación educativa con flexibilidade, traballo en equipo, capacidade de adaptación, óptica positiva. Non obstante, non podemos depender e deixarnos absorber polo cambio constante, pois como sinala Gutiérrez (2000; cit. por Hargreaves et al., 2001:135), son necesarios momentos de descanso, de tranquilidade, de consolidación de logros para ter éxito nun labor educativo que persegue mellorar continuamente e obter mellores resultados.

As diferentes perspectivas sobre a innovación educativa amosan unha panorámica que poder verse mesmo como contraditoria e desde logo complexa, multidimensional e dependente do contexto; por isto, diferentes autoras/es,

propoñen a pluralidade de enfoques (House, 1981; González e Escudero, 1987; Ferreres e Molina, 1995), no intento de comprendelas.

Pola nosa parte, estamos de acordo coa pluralidade de enfoques, de ángulos de visión en tanto non se produzan incoherencias; non obstante, decantámonos por primar os enfoques culturais, sociopolíticos e postmodernos, como formas máis democráticas e equitativas de achegarse á innovación e mellora educativas que esixe a inclusión de todos e todas para facela realidade. Unha perspectiva que tente comprender e apoiar ás formas en que cada mestra/a, escola, claustro de profesorado, departamento, se apropia e reconstrúe as propostas de cambio e innovación nun contexto flexible, aberto, participativo, no que a colaboración, como veremos máis adiante, e o diálogo xoguen un papel fundamental.

## 7. Dimensións da innovación para a mellora

Ao longo da análise do cambio educativo e particularmente da innovación para a mellora, a literatura conceptual e as experiencias, (Bolívar, 1999, 2005, 2007; Escudero e González, 1984, Escudero e López Yáñez, 1992; Fullan, 1982, 1993, 1999, 2003; Guarro, 2005), amosan que para provocar cambios deben considerarse e incidir en dúas dimensións: a do centro e a individual, de forma articulada, conscientes, da súa inscrición nun contexto (próximo, como o da escola e comunidade escolar que a rodea, máis afastado, como o da comunidade autónoma, o do estado, todos eles formando parte dunha comunidade, dun mundo global), na liña da proposta de cambio que Fullan (2009), denomina *Tri-Level Solution*, anteriormente aludida.

O reto é conseguir esta articulación de maneira que os profesores/as, no contexto do centro, (sen limitarse a el, en tanto poden formarse redes colaborativas que transcendan os muros escolares), formen comunidades de aprendizaxe nas que poñan en común a súa práctica, analizándoa, clarificándoa, para melloralas. De este modo, o profesorado transcende o nivel

da súa aula para integrarse ao nivel do centro e comprometerse coa mellora da educación do alumnado e da organización escolar, da escola. Desenvolvemento do currículo, desenvolvemento do profesorado e desenvolvemento do centro, levarán así a unha mellora da educación que incida positivamente na aprendizaxe do alumnado; logo, a mellora escolar, pode ser vista como a intersección entre os tres grandes ámbitos, como apunta Bolívar (1999:49), para quen o currículum non é algo feito externamente, senón a construír a través da deliberación nun proceso colaborativo.

Tanto é necesaria a promoción e desenvolvemento da implicación e compromiso do profesorado como a creación de condicións organizativas favorecedoras. Cada unha das cales presenta diversos aspectos a considerar, na dimensión individual hai que atender a persoa, ao seu labor na aula, ao desenvolvemento profesional; na dimensión institucional ou organizativa e despois de sucesivas “oleadas” que focalizaron na aula, no centro, no alumnado, estase a centrar a atención na aprendizaxe do alumnado e no rendemento da escola (Bolívar, 2005).

Atender a bidimensionalidade da que vimos falando é un aspecto reiterativo en diversos traballos e estudosos; así, Fullan (2008a), reforza a idea das dúas dimensións afirmando que resulta imprescindible o traballo de aprendizaxe día a día na escola, dentro da súa cultura, para cambiala, e extrae dúas conclusións,

*...first...within both individual-development and organizational development pursuits we should push for quality implementation. The second and more powerful...is that we should never do one without the other; that is, we should not have leadership-development programs for individuals in the absence of parallel strategies focusing on changing the culture of school systems... Individual and organizational development must go hand in hand (Fullan, 2008a:4).*



## 7.1. Dimensión individual-profesional

A innovación non pode levarse a cabo se non é co concurso do profesorado, das persoas que desenvolven o labor docente. Asevera Hargreaves (1996), que son os profesores/as quen fan significativo o cambio con base no seu propio coñecemento persoal e experiencial. Debemos pois, prestar atención á repercusión que pode ter na vida do profesor/a, nas súas crenzas, valores, sentimentos (Sikes, 1992; Fullan, 1993, 2001).

Para Bell e Gilbert (1994) o desenvolvemento do profesor/a debe analizarse tendo en conta, á súa vez, tres vertentes: social, profesional e persoal. O desenvolvemento *social* iría desde o illamento cara a colaboración; o desenvolvemento *profesional*, desde iniciar innovacións ata implantalas, e o desenvolvemento *persoal* iría desde a dependencia a autonomía (Gisp e Wilkes, 1993).

O profesor/a, como axente de cambio, no espazo da escola vista como unidade básica do cambio, como foco do cambio, perspectiva que atravesa o noso estudo e sobre a que apuntaremos algunhas consideracións máis adiante, vese abocado/a a enfrontar os retos que supoñen as metáforas coas que se describe como *investigador/a*, *práctico/a reflexivo/a*, *construtor/a do currículo*, *axente de innovación*, que debuxan un profesional crítico/a, activo/a, innovador/a, construtor/a do currículo, (Clandinin e Connelly, 1992; Guarro, 2002, 2005) no proceso de desenvolvemento do mesmo, fronte a outro/a que actúa como executor/a do elaborado por outros/as.

O coñecemento sobre o cambio resulta, obviamente, imprescindible ao acometer os procesos de innovación e mellora. Neste senso, o coñecemento sobre o desenvolvemento profesional do profesorado (capítulo III), en tanto que persoa e profesional, aos que resulta necesario aludir constantemente ante a evidencia de que a persoa e o profesional conforman unha única “entidade persoal”, un único axente de cambio e mellora, colabora na súa capacitación para esa mellora; do mesmo modo que o coñecemento sobre as estratexias de cambio institucional fornecen este, se ben isto non significa consideralos

entidades independentes. Xa Dewey (1938), sinalou a importancia da calidade das experiencias para que se produza aprendizaxe: continuidade, interacción e reflexión, caracterizan, de acordo co autor, as experiencias con potencialidade formativa. Noutro lugar incidimos sobre a reflexión (caps. II, III, V), e a súa importancia; Moisan (1992), reclamou o estatus de paradigma para ela no campo da formación do profesorado, como estratexia de aprendizaxe e mellora e son moitos os autores/as que inciden na súa grande relevancia desde Schön (1983), Zeichner e Liston (1987), ata Perrenoud (2004), Smyth (1989) ou La Torre (2006).

A “persoa” do profesor/a impregna o seu labor. Nesta óptica, Leithwood (2007), entende que moitas das variables de aula que influencian o labor docente, son en realidade, formas da práctica dependentes da forma de pensar e sentir do profesorado; así, cando se alude ao efecto na ensinanza do número de alumnos/as dunha aula, debera considerarse como cambia a práctica docente en función da variación dese número, ou cando se considera o termo cultura colaborativa, en realidade, mírase cara a natureza e profundidade da interacción entre os profesores/as e o seu traballo de maneira que

*Teacher's practices—what they do—depend on what they think and feel. When their practices change, it is because their minds have changed. Teacher sense making, both a cognitive and affective process, precedes teacher practice (Leithwood, 2007:615).*

Os profesores e profesoras, teñen a súa propia vida, historia persoal, identidade profesional, forma de aprender e de desenvolver o seu labor, que non se poden deixar a un lado, senón construír, desde elas, os procesos de innovación para a mellora. Neste senso, a mellor forma de implicar ao profesorado é proporlle cambiar *desde o corazón da práctica para, paulatinamente, ir modificando as condicións organizativas que o soporten e lle dean continuidade* (Guarro, 2005:105).

Fullan (1993:12), considera como concepcións e habilidades (*core capacities*), que o profesor/a (e no seu caso asesores/as, como diremos no

capítulo V), con propósito moral, debería posuír para converterse nun efectivo axente de cambio, as seguintes: construción dunha visión persoal, investigación, mestría e colaboración. Capacidades que están en relación e deben traballarse conxuntamente con outras institucionais homólogas: creación dunha visión común; estruturas, normas e prácticas de investigación organizativas; foco no desenvolvemento e nos coñecementos organizativos e culturas de traballo. Sublíñase deste modo, a forte interacción entre a dimensión individual e a institucional.

Por de relevo a figura da profesora/or, individualmente, significa tomar en consideración un dos ámbitos das diferentes influencias ás que os procesos de innovación e mellora están sometidos. Non podemos, ao centrar na escola os esforzos de mellora, desconsiderar que son persoas e profesionais quen os leva a cabo. O profesorado e as interaccións co resto de membros da comunidade educativa constitúen os *ladrillos*, o DNA como di Fullan (1999), cos que construír a mellora educativa e, a da educación do alumnado obviamente, se ben esta mellora non se entende se non é desde a dimensión institucional e colaborativa, que consideraremos a continuación. Cando pretendemos incidir no desenvolvemento dos centros educativos a través de proxectos de mellora só podemos facelo coa implicación do profesorado, considerando a escola coma un todo. Conseguir a implicación e responsabilidade do profesorado é un dos cabalos de batalla no labor de asesoramento á formación do profesorado.

Por outra parte, a aprendizaxe e a innovación dos profesores/as non ocorren só de forma individual, senón tamén en contornos caracterizados pola interacción entre as persoas, como defende o enfoque sociocultural da aprendizaxe segundo o cal os individuos coñecen en contextos relacionais, sociais e culturais, a ter en conta no estudo da actividade cognitiva, (Wertsch, 1993). Hai pois unha dimensión social da innovación que nos fala da formación e aprendizaxe en grupo e da súa importancia. Sundstrom, Meuse e Futrell (1990), propoñen un modelo que denominan ecolóxico na análise do traballo en grupo e diferencian as seguintes dimensións no seu funcionamento:

contexto organizativo, referida a aspectos externos ao grupo, tales como sistemas de recompensa, cultura, recursos de formación, autonomía, etc.; límites, que teñen que ver coas relacións co contexto, de maneira que si son moi abertas o grupo perde identidade e pola contra pouca apertura pode conducir ao illamento; desenvolvemento do grupo, isto é, a evolución do grupo no tempo creando normas e roles, de maneira que se tece unha estrutura e procesos interpersoais. Outros aspectos a ter en conta nos grupos de traballo e aprendizaxe para a innovación e mellora son, a satisfacción dos seus membros, a participación, compromiso para a continuidade, coordinación, procesos de comunicación reais e asertivos e a calidade do seu traballo valorada por axentes externos, entendemos que fundamentalmente, en base ao criterio de repercusión na mellora educativa.

O traballo en grupo, no interior da organización escolar, adquire pleno senso no seo das comunidades de aprendizaxe como forma de aprendizaxe da organización escolar; é a dimensión institucional da formación e innovación para o desenvolvemento institucional, co obxectivo que vimos reiterando: a mellora da aprendizaxe do alumnado.

En todo caso, a aprendizaxe, comeza polas persoas individualmente e de aí a importancia de terlas en conta, como vimos dicindo. As persoas constitúen a estratexia e o recurso máis efectivo para o cambio; por iso a aprendizaxe individual é primordial,

*Organizations learn only through individuals who learn. Individual learning does not guarantee organizational learning. But without it no organizational learning occurs (Senge, 1990:139).*

## **7.2. Dimensión institucional: a escola organización que aprende**

Coronel (1996), destaca a natureza organizativa das actividades e prácticas que se desenvolven nos centros educativos, nas organizacións escolares, e a magnífica oportunidade que supón o estudo dos procesos de cambio, de innovación, para coñecer o funcionamento destas. Considera que no

campo organizativo conflúen as cuestións, experiencias, actividades e situacións, procesos, que teñen que ver, entre outros, cos procesos de ensinanza e de aprendizaxe, coa formación e o desenvolvemento profesional do profesorado e polo tanto co asesoramento como apoio a estes.

A organización escolar, como disciplina, posúe un ámbito propio, o organizativo que se ten ido desenvolvendo con diferentes aportes provenientes do campo das ciencias da educación, que conforman marcos conceptuais para enfrontarse aos problemas; así conceptos como cultura organizativa, relacións de poder, participación, fóronse incorporando ao pensamento organizativo dos centros escolares ao tempo que o emprego das metodoloxías cualitativas para o coñecemento da cotidianeidade escolar foi adquirindo carta de natureza; todo o cal, dimensiona a gran complexidade dos centros escolares como organizacións.

Na evolución do concepto de organización escolar, vaise decantando, fronte a unha concepción do campo de estudo como xerador de técnicas e normas polas que se rexen os elementos materiais, persoais e funcionais configuradores dos centros na súa dimensión estrutural e formal, un enfoque no que os centros, os seus elementos constitutivos, se consideran entidades sociais con un entabado de relacións e procesos dinámicos, complexos, non visibles, que achegan significación a vida organizativa. Representar a organización como una estrutura formal da idea de algo estático, formal e visible semellante a unha máquina, manexable de acordo con un manual (Santos Guerra, 1994). Esta é unha concepción burocrática, insuficiente a todas luces, para poder entender aos centros escolares.

Cando se considera a dimensión cultural enriquecese a comprensión da organización escolar, coa axuda do coñecemento interpretativo, que trata de penetrar no complexo entabado dos significados que as persoas desenvolven para darlle senso ao que fan, a súa práctica educativa, indo máis alá da simple ordenación racional de elementos; se ben deban considerarse tanto os elementos formais como os relacionais (Dalin e Rust, 1983).

Sinalamos, pois, unhas breves notas sobre o estado da teoría da organización escolar en tanto esta disciplina colabora a unha mellor comprensión dos centros educativos, do seu funcionamento en tanto que organizacións (aspecto ineludible na práctica do asesoramento); a pesares de que, como sinala López Yáñez (2006), sexa un campo necesitado de profundar na elaboración de teoría que a fundamente e que ofrezca alternativas as concepcións orixinais e tradicionais.

### 7.2.1. A teoría da Organización escolar

Diferentes teorías teñen ido atravesando e convivindo no campo da organización escolar pretendendo explicar como funciona, como se desenvolve a vida organizativa, con pretensións de exclusividade; sen embargo, ante un futuro no que a mesma escola como institución se pon en tela de xuízo e no que,

*...quer a 'organização' escolar quer a 'forma' escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência,...o problema ...da escola é... de legitimidade,... o que condiciona... a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. As crescentes manifestações de "recusa" de aprender por parte de fracções...da população escolar. Do ponto de vista dos professores, são, ... conhecidas as manifestações e as consequências do "mal-estar docente" (Canário, 2008:79; énfase no texto).*

É necesario, como apuntabamos no capítulo I, desenvolver unha profesionalidade contextual que implica reflexionar sobre o contexto con perspectiva de futuro, no que caben formas cuestionadoras e cuestionables de entender a vida na escola e a función desta,

*A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola*

*poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade* (Canário, 2008:80).

O que subliña a relevancia e necesidade de considerar unha pluralidade de enfoques e coñecemento, na mencionada vida organizativa.

O Desenvolvemento Organizativo (DO), desde a súa concepción das organizacións como órganos sociais con vida e cultura propias, no que se levan a cabo estilos e sistemas determinados de xestión para tratar ás persoas, conduce a tomar en consideración as necesidades humanas, a motivación, frustración, moral e actitudes, as redes de comunicación non formais e sobre todo o liderado, enfatizando a forma que adoitan os procesos de cambio, os condicionantes e as relacións internas. Greenfield propón unha concepción radical na disciplina da organización escolar, cuestionando fortemente o positivismo no que as organizacións son entidades reais do mundo natural, e contraponendo unha concepción das mesmas como *enunciados que algunhas persoas impoñen a outras para dirixilas respecto do que deben pensar de si mesmas e como relacionarse coas demais* (Greenfield, 1992:5516; cit. por López Yáñez, 2006:11). Para o autor só accedemos á realidade a través da linguaxe que nos axuda a construíla, o que leva a postular que aprender a organizar é comprender o mundo de significados que os membros da organización constrúen, os cales son dinámicos pois reconstrúense constantemente a través da interacción humana, por isto, o fundamental é coñecer como se constrúen eses significados. Foi nos oitenta e noventa, cando se desenvolveron diferentes perspectivas nas que se rexeita a concepción tradicional da ciencia, arte, cultura, do pensamento. No campo da organización escolar sobresaen os enfoques críticos e post-estructuralistas e o postmodernismo que se liga a estes —Lyotard (1988:xiv; cit. por Veiga Neto, 1997:12), define a postmodernidade como *o estado da cultura logo das transformacións que afectaron ás regras do xogo da Ciencia, da Literatura e das Artes, a partires de finais do século XX*—.

No postmodernismo non se pretende dar visións omnicomprensivas dos fenómenos, nel a crítica non é só un modo de desbotar unha teoría pola oposición de outra, xa que non é posible en tanto os argumentos teñen validez no marco conceptual de pensamento desde os que se fan (deconstrución).

A deconstrución é un método que ten orixe na análise de textos literarios e que se preocupa fundamentalmente polo que as palabras ocultan máis que polo que amosan, en tanto as palabras están enmarcadas nun sistema expresivo e conceptual que permite percibir certos fenómenos pero non é capaz de facelo con outros; coa deconstrución trátase de explicar aquilo que non pode ser pensado nos termos do sistema.

Os enfoques críticos e postestruturalistas preocúpanse polo poder como aspecto relevante no estudo das organizacións, considerándoo como unha cuestión de todo ou nada e pretenden descubrir a quen o ostenta, para transformar a desigualdade en xustiza e igualdade; pero Foucault (1978), interésase pola xenealoxía do poder, isto é, como a través da historia hai determinadas formas de poder que prevalecen ata adquirir a forma que adoita na sociedade postmoderna.

A perspectiva crítica emancipadora, coa que nós, principalmente, concordamos, ten realizado unha lectura socio-política, ideolóxica e cultural das organizacións, con énfase en aspectos un tanto marxinados polas perspectivas xerencialistas, como os intereses individuais e grupais, a distribución de poder, as formas de dominación, o emprego da linguaxe como mecanismo de control, as estratexias micropolíticas empregadas na busca da hexemonía (moi fértiles no desenvolvemento da perspectiva crítica en temas como o liderado e a participación nas organizacións escolares, ou o poder transcendendo a perspectiva do liderado). Así, Gary Anderson (1990), analiza o modo en que se exerce o control nas organizacións modernas—formas invisibles e non coercitivas—, pondo o acento na xestión do significado antes que nas habilidades ou no estilo de liderado.



Críticaselle a esta perspectiva que moi poucas veces chega a desenvolver a acción social transformadora (Robinson, 1994), debido a que non consegue motivar e soste os procesos de cambio complexos. A autora incide no pesimismo deste enfoque en relación coa transformación das condicións particulares das institucións, en virtude da determinación económica que pesa sobre elas. Así mesmo, a consideración de que non é posible intervir nas causas ou circunstancias xerais das que dependen os conflitos sociais, ten levado á exclusión dos estamentos con poder á hora de enfrontar as solucións, desconsiderando os beneficios dunha posible cooperación. A súa proposta é realizar unha análise etnográfica das aulas e das escolas que minoraría a abstracción do enfoque crítico de investigación. Tal vez,

Neste mesmo senso, Apple (2000), considera que se debe desligar o discurso crítico do determinismo producido pola economía e os centros de poder político, sen negar as conexións que existen; deixar de considerar as escolas como *caixas negras* ausentes de características propias, para entender que non só se poden reproducir nas escolas as condicións económicas e ideolóxicas dominantes senón que

*A cultura pode reproducir e contradicir as necesidades económicas. As ideoloxías poden ser inherentemente contraditorias entre si...Isto constitúe un estímulo para contrarrestar o cinismo ou a sensación de que non se pode facer nada nas escolas, actitude que ten imperado na comunidade educacional de orientación crítica durante a última década (Apple, 2000: 139-140).*

De este modo, como apunta o propio Apple, dispoñemos de recursos críticos como a cultura, para unha investigación que permita mirar dentro da caixa negra da escola. A preconización dun ideal emancipador que fai a teoría crítica, debe incluír os mecanismos precisos que leven a quen investiga a emanciparse tamén das súas propias preconcepcións e supostos teóricos básicos adoitados como punto de partida respecto a unha investigación en particular.

Esta perspectiva axúdanos na nosa tarefa investigadora, na que nos preocupa combinar unha postura crítica con unha actitude posibilista e de acción que facilite poder ter unha incidencia real na mellora educativa, co desenvolvemento do labor de asesoramento á formación continua do profesorado.

Ante esta panorámica e, como sinalamos anteriormente, coa consciencia da necesidade dun enfoque plural, concordamos con López Yáñez (2006), cando avoga por chegar ao consenso sobre unha teoría da organización, que se basee nun conxunto de presuncións epistemolóxicas compartidas, de maneira que se facilite o diálogo e a comprensión en base a eles e profundar nos temas realmente importantes.

### **7.2.2. O centro escolar nicho ecolóxico do labor educativo**

O centro, de acordo con Bolívar (1999), é un espazo no que se desenvolven as mediacións que configuran os procesos de ensinanza e aprendizaxe do alumnado, e tamén do profesorado, e a mellora da educación debe tender á reconstrución dos centros educativos como organizacións nas que uns e outros se formen e innoven; sendo a innovación algo que debe xerarse desde o propio centro o cal require que as condicións organizativas nas que se desenvolva o traballo sexan as mellores posibles, propiciando así dinámicas de cambio da organización.

Reflexionaremos pois sobre algúns aspectos da “vida” dos centros (cultura, micropolítica, colaboración, autonomía), que teñen unha influencia significativa, recoñecida na literatura, sobre a ensinanza, sobre os procesos que os centros, como institucións educativas, levan a cabo para desenvolver unha ensinanza educadora e innovadora, en pro da mellora da educación que se ofrece ao alumnado, finalidade última do labor da escola e do labor de apoio á mesma —asesoramento á formación do profesorado, no noso caso—.

Queremos reseñar, porque concordamos con ela, non obstante a consideración da súa dificultade como sinalan, entre outros, Bardisa (1997) ou Santos Guerra (1997), as achegas de Sergiovanni (1994), no senso de cambiar a denominación de organización pola de *comunidade*, o que implica non quedarse no simplemente estrutural e tomar en consideración ás persoas, os procesos relacionais, moitos deles ocultos que explican o que acontece; lembremos que xa Jackson (1968), consciente da non visibilidade de certos aspectos, se preocupou polo estudo do currículo oculto da vida na aula. Por outra parte, hai xa tempo que esta denominación está adquirindo cada vez máis presenza e normalidade, ante a firme convicción de que só desde a comunidade de intereses e acción, sen negar a individualidade, diferenza, a discrepancia, parece posible que o cambio en xeral e a innovación e mellora educativas, en particular, se produza. Así, autores como Bolívar et al., (2007), entre outros, avogan por empregar a denominación da escola como comunidade profesional de aprendizaxe, ou organización que aprende sinalando que esta consideración é unha cuestión de reestruturación das escolas, redefinindo as tarefas, funcións e procesos do profesorado e comprometendo ás comunidades escolares na educación. Pola súa parte, Fullan (2005, 2009), como xa reseñamos, aposta por “estender” a constitución e denominación de comunidades profesionais de aprendizaxe, máis alá do ámbito da escola, incluíndo esta.

O centro escolar constitúe o contexto no que teñen lugar os procesos de ensinanza e aprendizaxe, o nicho ecolóxico que acubilla e conforma toda a acción educativa intencional e non intencional, o espazo no que teñen lugar as interaccións do proceso de ensinanza aprendizaxe: alumnado-profesorado, profesorado-profesorado, etc., de forma regular. Constitúe un *mundo* no que están presentes cuestións sociais, políticas, económicas, relacionais, que se entremezclan coa práctica educativa, no que as persoas, coa súa bagaxe de coñecementos, actitudes, crenzas, experiencias, actúan e defenden os seus intereses, formas de concibir o mundo e a propia educación.

Desde unha perspectiva fenomenolóxica ou interpretativa, o centro escolar pode considerarse como,

*o conxunto de individuos que o forman, e —sobre todo— primariamente está configurado polos significados, intencións, modos de ver e comprender que guían a acción conxunta; é dicir, é unha realidade subxectivamente construída, e compartida socialmente polo grupo* (Bolívar, 1999:58).

O tempo está presente no desenvolvemento institucional, como categoría teórica e tamén vivencial ou fenomenolóxica. Introducir a variable tempo na organización permite considerar o centro educativo como unha historia, un desenvolvemento no tempo, unha fase ou etapa da súa vida (Bolívar, 1999). Así, ao entender que os centros evolucionan e presentan estadios ou ciclos de vida institucional e profesional, as propostas de innovación para a mellora deben consideralos, partir deles como elementos mediadores na reconstrución de ditas propostas,

Os profesores e profesoras—e no noso caso particular as asesoras/es e direccións—analizan e valoran os acontecementos que ocorren nos seus centros respectivos—centros educativos e Centro de Formación e Recursos—nun marco temporal, tomando referencias acordes coa experiencia vivida do pasado, sentida, interpretada, e proxectando o futuro (tempo), os cambios e innovacións, de acordo con esa experiencia e cos desexos, anhelos, do que nos gustaría que fose, (obviamente algo mellor: mellora educativa).

Está claro que isto só pode facerse desde dentro, (como veremos ao considerar as estratexias de innovación), da institución na que se desenvolve o labor profesional tanto na dimensión individual (maneiras propias de pensar, sentir, facer en consonancia coa propia traxectoria vital e de carreira, como vimos no capítulo terceiro), como na institucional (cultura propia da institución labrada no transcurso do tempo). Ambas dimensións son filtro e elemento mediador na apropiación polos centros das innovacións para a mellora da práctica docente.

O tempo, como sucesión de diversos momentos, da lugar a distintas fases ou ciclos de vida nas organizacións (Domingo e Bolívar, 1996), de modo similar ao que ocorre cos ciclos de vida e carreira do profesorado, que vimos anteriormente.

No noso relato sobre o labor de asesoramento, o tempo marca sincronicamente (o que acontece cada ano, en tanto unidade significativa que aglutina unha certa repetición de actividades, procesos, en simultáneo co transcorrer histórico da vida da institución), e diacronicamente (o que acontece nun período, o estudado), no que poden observarse permanencias e cambios (persoas, leis contexto, cultura, aprendizaxes, etc.).

Proxectar o cambio, pensando en que poida realmente producirse, debe facerse desde dentro, como dicíamos, e tendo en conta a fase ou momento da vida do centro, xa que a planificación do centro escolar debera entenderse ubicándoa,

*...no curso dun proceso histórico máis amplo no que temos que analizar cal foi a nosa historia, que está acontecendo agora, e que debera acontecer para mellorar (Escudero, 1994:190).*

A valoración do pasado e do futuro ven a equivaler a facer un diagnóstico da situación e construír a memoria social de forma compartida, que non só cumpre unha función descritiva senón que tamén permite ir máis alá penetrando nos aspectos de maior incidencia e peso na vida e na acción do centro escolar. De este modo non só se está a crear ou recrear retrospectivamente o espazo de experiencias comúns vividas, senón tamén, xerando prospectivamente o horizonte das expectativas futuras. Máis alá dos cambios e permanencias que se producen nas institucións, nas escolas (ou no noso caso no Centro de Formación e Recursos), a historia común reconstruída, a cultura organizativa propia, da cohesión e pode encher de senso o labor que desenvolven. Esta cultura (valores, crenzas, ideas, símbolos, etc.), concrétese en pautas de acción do grupo (normas, roles,...).

Para Fiddler (1997), nas escolas, a cultura profesional é o modo en que o profesorado entende o seu traballo e como se relaciona cos demais. Comprende as ideas básicas e compartidas sobre o senso e o propósito do propio labor e as formas de desenvolver o traballo que os membros da organización aceptan, (normalmente, as pautas de actuación aceptadas son implícitas, raramente o coñecemento tácito se explicita), e tamén o pensamento sobre cambios futuros na escola. Desde esta perspectiva, parece máis doado que, se produzan aqueles cambios que están relacionados coas problemáticas que son sentidas internamente en tanto forman parte da cultura da escola, que outros que non teñen que ver con ela; pois cambiar require a toma de decisións en relación co enfrontamento ou non coa mellora, o aspecto a mellorar e o modo de facelo. Sobre esta última cuestión a escola posúe relativa autonomía e iniciativa, non así sobre as dúas anteriores, que soen ser froito de presións externas da administración, familias, medios de comunicación.

Compartir ideas, modos de facer, etc., non significa que non haxa diferenzas individuais, que os membros da organización non teñan o seu propio modo de ver as cousas, experiencias vitais, unha traxectoria, carreira profesional. Pola súa vez, esta individualidade bebe na cultura común compartida (Bolívar, 1999). Tal e como enfatiza a perspectiva micropolítica, na escola existen discrepancias, conflitos, falta de consenso; De maneira que a cultura é marco de interpretación dos eventos que teñen lugar no centro nunha perspectiva colexial e, simultaneamente, espazo no que hai fragmentación, individualidades, subculturas.

A traxectoria dos centros, a súa historia, ten un reflexo social que se transmite na *imaxe pública*. Nun proceso de autovaloración e revisión compartida, os centros poden ver en que medida están conformes ou non con ela, de maneira que a consciencia da mesma pode supor unha oportunidade para reforzala ou cambiala, non só como estratexia de supervivencia en tanto que oferta educativa (mercado), senón sobre todo para a innovación e mellora educativa da práctica docente e da educación do alumnado, para superar

diverxencias, conflitos, etc. (o que non deixa de ser outra estratexia de supervivencia, se ben baixo criterios non propiamente mercantilistas).

Esta oportunidade e posibilidade de desenvolvemento, require que a escola sexa capaz de aprender, a vontade inequívoca de mellorar e de superar conflitos e dificultades, xunto cos apoios adecuados.

Tense admitido que, de forma similar aos organismos vivos, as organizacións teñen un ciclo vital: crecemento, madureza, estabilidade e decaemento (Adizes, 1993). Sendo así, cabe pensar nunha evolución, de un ou de outro signo, na vida das escolas ao longo do tempo.

Neste senso, Domingo e Bolívar (1996), realizaron un estudo sobre os procesos de cambio e desenvolvemento dun centro escolar innovador recorrendo á perspectiva dos ciclos de vida para explicalos. O estudo considera un ciclo de cambio con catro fases: iniciación, posta en práctica, institucionalización, replantexamento, (fases que relembran as dun proceso de innovación, o cal veremos máis adiante).

O modelo de ciclos de vida pode axudar, pese as súas limitacións, no caso dos centros escolares, ao estudo dunha cultura ou organización, desde a análise sincrónica/diacrónica da mesma.

O ámbito no que o cambio se desenvolve non se circunscribe aos elementos máis visibles da escola, senón que,

*... vai máis alá do cambio nas estruturas e nos mecanismos formais da escola. O cambio na organización ha de abarcar todas as súas dimensións e ha de ser...un cambio na cultura do centro. As crenzas, as normas implícitas, os supostos, os modos dados-por-sentado de resolver as cuestións e problemas da organizacións, as relacións sociais e profesionais...Porque o importante non é modificar elementos puntuais...ou realizar proxectos illados de mellora, o substancial é que o propio centro vaia modificando a súa dinámica de funcionamento para chegar a converterse nunha organización capaz de emprender autonomamente procesos de mellora continuos e conxuntos (González, 1992a: 91-92).*

Coñecer a cultura da escola resulta necesario en tanto pode permitir comprender o clima organizativo e mellorar o que a escola é na realidade. Partindo de considerar que,

*A escola está constituída por un conxunto de persoas que viven e conviven en e da escola, unha complexa rede de ideas e expectativas sobre o que hai que facer nela, unha estrutura de posicións persoais, diversos papeis desempeñados por diversos profesionais, etc.; neste senso fálase de que a escola posúe unha cultura específica* (Ferrerres, 1999:66).

Logo, coñecer a cultura escolar implicaría tratar de descubrir regularidades, algún patrón cultural descritivo e caracterizador da institución educativa, na que o pedagóxico e o didáctico se entrecruzan coas relacións persoais, co poder e as estruturas nas que se sustenta.

Non en tanto, isto non é doado, pois como apuntan Álvarez e Zabalza (1989:212-13; cit. por Ferreres, 1999:67), resulta difícil definir a cultura da organización escolar por ser un concepto moi ambiguo desde o punto de vista semántico, polo que dito concepto tanto pode expandirse como restrinxirse; optando por considerar tres aspectos no intento de cambiar as prácticas educativas:

– Existencia dunha identidade conformada por unha estrutura de concepcións, símbolos e lemas. Non é doado analizala porque a confluencia do modo de ser e de facer e todo un conxunto de prexuizados, situacións conflitivas, aspectos racionais e irracionais, ademais da percepción da comunidade e dos propios membros desa identidade, veñen a configurar uns constuctos descritivos que lle confiren unha estrutura formal, máis que aquilo que, como grupo, os identifica.

– Posibilidade de conflitos e de cambios institucionais en tanto existe unha rede de perspectivas e xogos relacionais. A diferenza na asunción de valores, regras, coñecementos sobre a educación, resulta ineludible, e con ela o conflito e a competencia por obter o poder, por conseguir a prevalencia dunhas concepcións sobre outras, facilmente observables en numerosas ocasións nos debates que se producen en reunións; de maneira que hai forzas



opostas cara o cambio e cara a permanencia, manifestas ou encubertas, con oscilacións extremas incluso, que actúan como formas de protección ou supervivencia.

→ Existencia dun conxunto de asuncións en relación coa profesión que van configurando un modelo de actuación típico das institucións escolares. Pese as evidentes diferenzas dun centro a outro, dunha cultura a outra, entre o profesorado, aínda que realice tarefas similares, de condicións de traballo; hai unha certa homoxeneización nas formas de actuar, que influencias provenientes do propio centro, do exterior, configuran en forma de patróns e crenzas en relación coa concepción sobre a ensinanza (orixinadas, a miúdo, na administración), e que levan consigo un conxunto coordinado de ideas e accións que o profesorado emprega na aula e nas interaccións comunicativas.

Podemos considerar, nunha perspectiva comprensiva, que a cultura dun centro, dunha organización escolar, é a súa forma de vida; claro que esta forma non se limita aos feitos, ao que ocorre, senón que o relevante é o que eses feitos significan para as persoas, como os interpretan.

Non é a través dun proceso racional como se enfrontan as problemáticas, caracterizadas pola ambigüidade e a incerteza, que se presentan na organización escolar, senón que se crean símbolos para diminuír a presión e facer máis predicible o que pode ocorrer, o como ocorrerá, a pesares de que isto non cambie a realidade.

Estes veñen a ser presupostos da perspectiva interpretativa, segundo a que o centro (González, 1992a), é un sistema debilmente articulado; caracterizado polo celularismo no que os intercambios e reunións son máis ben formais, anecdóticos, que colaborativos e de discusión profesional, como xa vimos con Hargreaves (1996), ao falar das características das culturas da ensinanza. Reina así, a ambigüidade na que cada profesor/a actúa ao seu modo, pois non hai unha construción de significados compartida, un consenso sobre fins e medios. De este modo a cultura escolar protexe a individualidade e a

cerrazón das aulas, e a dimensión organizativa limítase ao simplemente formal, burocrático.

Se a cultura é compartida, polo contrario, actúa de elemento de cohesión, non obstante as diferenzas nas concepcións, expectativas, do profesorado; neste intento asumimos e defendemos, nesta investigación, a colaboración como un enfoque con grande potencialidade para a mellora da escola, desde e na a escola, como comunidade de aprendizaxe, sen esquecer o contorno circundante desde o máis próximo ata máis afastado. Todo o cal apunta a necesidade de fomentar as relacións de colaboración e unha perspectiva crítica para a construción e reconstrución da cultura da escola e de cada centro en particular.

Isto non significa que, como dixemos máis arriba, non existan discrepancias, xogos de poder. Na escola desenvólense dinámicas micropolíticas (poder, conflito, negociación, coalicións, presións) e a institución educativa desempeña un papel ideolóxico no contexto no que esta inmersa, por medio das súas prácticas, das interrelacións co mesmo. Blase (1995), fai unha detallada definición do enfoque micropolítico,

*The micropolitical perspective on organization provides a valuable and potent approach to understanding the woof and warp of the fabric of day-to-day life in schools. This perspective highlights the fundamentals of human behaviour and purpose. Micropolitical is about power and how people use it to influence others and to protect themselves. It is about conflict and how people compete with each other to get what they want. It is about cooperation and how people build support among themselves to achieve their ends. It is about what people in all social settings think about and have strong feeling about, but what is so often unspoken and not easily observed (Blase, 1995:219).*

O centro como espazo micropolítico ten sido obxecto de estudo en base a perspectiva e teoría micropolítica, que se ocupa da análise das relacións entre grupos e individuos calquera que sexa o nivel da organización no que se produzan. Diferentes autores/as teñen defendido este enfoque, entre outros poden mencionarse, no Reino Unido, Ball (1989, 2001); en Estados Unidos,

Bacharach e Mundell (1993), Blase (1991); en Canadá, Townsend (2007); en España, González (1992, 1992a, 2007), Bardisa (1997), Jares (1996), Santos Guerra (1994).

A análise micropolítica, dunha forma máis ou menos explícita e consciente, realízase con frecuencia na escola e nas organizacións educativas (centros educativos e, no noso caso, o Centro de Formación e Recursos), cando se reflexiona e interpretan os acontecementos que nelas se desenvolven construíndo as nosas propias teorías no contexto concreto no que estamos e actuamos en consecuencia.

Neste senso, asevera Lindle (1999), que si ben o enfoque micropolítico resulta inevitable e ineludible para as persoas que lideran, tamén é inherente aos procesos que nas escolas se desenvolven; así o entende tamén Ball,

*Considero as escolas, ...'campos de loita', divididas por conflitos en curso ou potenciais entre os seus membros, pobremente coordinadas e ideoloxicamente diversas. Xulgo esencial, se queremos comprender a natureza das escolas como organizacións, lograr unha comprensión de tales conflitos (Ball, 1989:35; énfase no texto).*

Outro dos aspectos relevantes para a “vida” dos centros é a autonomía. Considerar a escola como unidade básica da mellora, como foco para o cambio e como organización que aprende, condúcenos a pensar que a escola pode aprender a facer as cousas de maneira diferente, construír coñecemento en determinadas condicións. Entre estas aparece claramente a autonomía, obxecto de estudo e reflexión ante unha situación na que poden distinguirse dúas bases ou propósitos orientadores da mesma (Bolívar, 2008): a neoliberal na que se transfíren a escola modos de xestión privados, e a pedagóxica que pretende potenciar a capacidade para a mellora, para responder máis axeitadamente ás demandas do seu contorno, ao recoñecer que a adecuación ao contexto, ás condicións particulares do contorno, representa un factor de éxito das innovacións para a mellora, estase a situar no interior da organización e no profesorado o compromiso e a responsabilidade da mesma (Bolívar, 1999).

A descentralización parece promover pois a implicación do profesorado e do resto da comunidade na mellora educativa; sen embargo, hai a posibilidade de que se empregue para colocar á escola fronte á lóxica do mercado (neoliberalismo), para exercer unha sutil forma de control responsabilizándoa dos resultados obtidos e manipulando a obtención de consentimento e compromiso, a través da apelación ao traballo colexiado, identidade propia, autonomía.

Estamos a falar do que Barroso (1996), denomina como autonomía decretada ou construída; de maneira que a autonomía pode empregarse de dous modos: como instrumento xerencialista contribuindo a unha máis eficaz implantación dunha determinada política educativa de Reforma ou como marco para a reconstrución social e política do currículo polos centros.

A autonomía decretada pon a énfase na regulamentación das escolas a través de leis que lle “conceden” a xestión de recursos, o desenvolvemento de plans. Este tipo de autonomía pode recoñecerse nos movementos reformistas dos oitenta, (School Base Management, investigación sobre escolas eficaces). No contexto español a vixente Lei de Educación (LOE), dedica o capítulo II do título V a regular este aspecto; con todo, podería derivarse unha capacidade de manobra considerable se as propostas das escolas atopasen receptividade nas autoridades locais, evitando un desenvolvemento lexislativo excesivo. No noso contexto poden observarse manifestacións de autonomía decretada, particularmente na ensinanza privada concertada que se acollen a procesos de certificación da calidade do servizo educativo, que o profesorado, a lo menos co que nós temos falado, ve como burocráticos, unha calidade de papeis, con beneficios no mellor dos casos nos aspectos puramente organizativos sen conexión pedagóxica; a lóxica mercantilista ven a trasladarse aos centros educativos e a competencia entre elas é unha realidade.

Por outra parte, comezan a desenvolverse os procesos de avaliación xeral e diagnóstica do sistema educativo (Artigos, 21, 29, 144 da LOE), ademais das avaliacións internacionais como PISA, PIRLS e outras, que se ben

din ter (de acordo coa lei), ademais da finalidade de rendemento de contas para a sociedade, unha formativa para os centros de maneira que lles sirva de punto de partida para emprender procesos de mellora, o uso dos datos obtidos leva consigo o risco de introducir sistemas clasificatorios, rankings de centros, aínda que a lexislación española o prohíbe.

Esta preocupación puidemos palpala en visitas de asesoramento sobre o tema, e ten sido obxecto de reflexión para o equipo de asesoramento tamén. Está por ver a incidencia real destes procedementos de avaliación na mellora, pese a que a mensaxe do Centro de Formación e Recursos e do seus equipos, incida na oportunidade de mellora que pode supoñer. Son moitos condicionantes os que están a xurdir: fiabilidade da avaliación (ao ser interna con apoio externo), emprego e repercusión que teña a información obtida (na nosa Comunidade non está sendo perceptible, particularmente pola sociedade, máis ben semella ser un requisito a cumprir), apoio e seguimento para desenvolver os posibles plans de mellora que os centros emprenderan. Na nosa opinión, autonomía non debería significar abandonar á escola, deixala á súa sorte, senón que esta debe poder contar cos medios e apoios necesarios que lle permitan construír os seus procesos de desenvolvemento de acordo cos obxectivos e principios asumidos colectivamente, ao tempo que tal dispoñibilidade promovería a equidade, aspecto sometido a controversia e que parece oporse, precisamente, á autonomía, segundo a opinión —reflexida por Egidio (2008)— daqueles que consideran que esta conduciría a que as escolas mellores mellorasen máis e as que enfrontan dificultades teñan que soportar aínda máis.

Respecto das estratexias de mellora da escola, pode observarse que logo do fracaso das reformas xerencialistas dos setenta-oitenta, a consideración do centro escolar como unidade de cambio, supuña favorecer a súa dinamización ao promover a asunción dun papel activo no desenvolvemento dos procesos educativos, na construción do currículo, na organización e emprego das estruturas organizativas e recursos que a institución escolar estime conveniente,

se ben é certo que para poder exercer esta autonomía precisa capacitación. Sinala Barroso (2004), que non é suficiente decretar a autonomía senón que cómpre criar as condicións para que cada escola a constrúa de acordo co contexto local no que se ubica dentro do marco do sistema público de ensinanza.

Entre a disxuntiva da descentralización ou autonomía, para Fullan (1994), son necesarias tanto estratexias centralizadas como descentralizadas, xa que na revisión das experiencias baseadas na escola observa que a delegación da toma de decisións no centro, pode cambiar os modos de goberno pero non ten influído no corazón dos procesos de ensinanza e aprendizaxe da escola.

Bolívar (1999), conclúe que para evitar que a autonomía poida reforzar a cultura escolar en lugar de cambiala cumpriría,

*...potenciar a capacidade institucional de decisión, cinguido a un apoio e capacitación profesional, pode ir xerando un proceso de reconstrución e apropiación contextual da innovación curricular por parte dos centros, ao tempo que configuran un “desenvolvemento institucional” destes. Facer compatibles ambos lados (iniciativas centrais e autonomía local)... máis que obxecto de regulación lexislativa, de tutelaxe ou control supervisor, é asunto de ‘xerar unha cultura escolar’ e social propicia para a reconstrución e apropiación da educación nos seus contextos naturais polos propios axentes (Bolívar 1999:200; énfase no orixinal).*

Egido (2008), fai un estudo comparado da autonomía en Francia, Inglaterra e España, observando as diferenzas—forte descentralización gobernamental e centralización no interior dos centros en Inglaterra, diferenzas dentro da tradición centralizadora mediterránea, entre educación primaria e secundaria na cal é maior a capacidade de autonomía con maior carga no plano administrativo que no pedagóxico en Francia, e un incremento progresivo na actualidade tanto no plano pedagóxico como de xestión, en España, se ben prodúcese máis no nivel declarativo da lei que na práctica—. Logo de sinalar que en todos os países as maiores cotas de autonomía levan consigo un incremento do control sobre os mesmos a través dos sistemas de avaliación institucional, o que ven a supor un contrapeso limitante de maneira que,

*Está claro que a xestión baseada na escola non da aos centros escolares un cheque en branco: certamente, máis autonomía é igual a máis rendemento de contas (Grauwe, 2005:272; cit. por Egido, 2008:170).*

Conclúe a autora que na actualidade, non obstante as dificultades para a ampliación da autonomía institucional, o avance na delegación de responsabilidades nos centros parece xeral en Europa ao igual que nos sistemas educativos occidentais. Así mesmo, considera necesario que os centros, dadas as súas peculiaridades e carácter singular, poidan establecer,

*as súas liñas de actuación específicas para levar a cabo proxectos pedagóxicos coherentes co medio no que se insiren. De igual forma, só si existen marxes reais para a toma de decisións nas institucións escolares é posible levar á práctica o principio de participación (Egido, 2008:170).*

Non cabe dúbida que esta é unha das loitas que as institucións escolares, as nosas escolas, terán que enfrontar aproveitando posibles resquicios legais e empregando estratexias proactivas; pero para isto necesitan estar capacitadas.

## **8. Os niveis na innovación educativa**

O contexto ou escenario no que pretendemos que se produza o cambio, a innovación e mellora, é cambiante, incerto, tal e como reflectimos anteriormente. Pasamos dos proxectos de cambio da modernidade, que ofrecían seguridade, deseñados por outros que pensaban por nós o que debía facerse para mellorar, á posibilidade de abordar o cambio con pequenos proxectos pensados e desenvolvidos por seres humanos correntes, por *persoas*. Este tránsito provoca unha crise, que non ten que verse como negativa,

*A primeira sensación que teño é, que quizais esta época de crise consiga que, tanto desde o punto de vista social como educativo, o centro do cambio se traslade ás persoas e aos grupos para que se modifiquen radicalmente, é dicir, melloren radicalmente, as vidas das persoas (Guarro, 2005:130).*

A construción do cambio neste novo contexto precisa elaborar unha visión da sociedade, que sexa compartida e na que todos e todas participen, unha sociedade na que hai lugar para cada quen, na que todas/os teñan voz, sen imposicións nin coacción. Neste proceso resulta indispensable, atender ao propósito moral do cambio, as accións de cambio sen un propósito moral son inútiles porque na busca de senso prodúcese fenómenos complexos de mobilización. Cando non hai propósito moral prevalece a ausencia de obxectivos e a fragmentación, así como tamén é necesaria capacidade de acción para que este propósito non se paralice. Ambos son interdependentes de tal modo que cando un actúa define e desenvolve ao outro (Fullan, 1993). Trátase de conseguir unha boa educación para todas as persoas, cuestión sumamente difícil. Nunca poderemos definir completamente en que consiste esa boa educación, é un proceso de construción sempre inacabado pois histórica e socialmente precisará de sucesivas redefinicións, pero a consecución ou máis ben persecución deste propósito moral é o que pode mover ao cambio, decidir o compromiso do profesorado e da institución escolar.

Non é doado moverse neste contexto inseguro, incerto, cambiante, complexo, pero temos que acostumarnos a convivir nel e con el (Fullan, 2003). O conflito está presente, xéranse tensións, pero pode ser a maneira de avanzar cara solucións reais que procuren unha sociedade mellor, en lugar de enmascarar os problemas. Sería ilusorio pensar que o cambio de cultura nos centros se poida conseguir sen confrontación; xa que o propósito moral é, por un lado, motor e produto, da reflexión, pero tamén debe actuar como indicador de utopía posible no que mirarse, recoñecerse e (auto)criticarse para mellorar. Por outro lado, a confrontación adquire novo valor si se somete a xuízo público no seo dun equipo de reflexión (Fullan, 1993).

O cambio, segundo temos aprendido co paso do tempo, (Hargreaves, 1997, 2000; Fullan, 1982, 1993), debemos abordalo non só desde a racionalidade, senón tamén da emotividade e o compromiso; pois non só afecta á parte racional da persoa, senón que o fai tanto á dimensións explícitas—



contidos, habilidades, capacidades, —como implícitas— relacións interpersoais e profesionais. Non se pode pensar no cambio sen ter en conta ás persoas, as súas vidas profesionais e persoais, ás institucións coas súas tradicións, “modos de ser”. O compromiso e profesionalidade do profesorado son indispensables para o cambio, e tamén o resto de implicados, polo tanto hai que ter en conta o que pensan e senten, non pasar como di Goodson (2002), por riba da *personalidade das reformas*.

Conseguir esa boa educación, a que acabamos de aludir, debe ser a finalidade do coñecemento sobre os procesos de cambio para que sexa útil, para pasar do desexo, das declaracións a acción, o que evitaría o estancamento e desmotivación na tarefa de conseguir unha educación mellor e unha sociedade mellor.

En coherencia, o verdadeiro significado do cambio concrétese nunha mellora da aprendizaxe do alumnado, dos resultados que obtén; pero esta expresión require ser matizada. Meliores resultados, en que senso e como se conseguen?. A tradición relativa a certos planteamentos como as escolas eficaces, ou a ideoloxía neoliberal e conservadora, considera que as aprendizaxes instrumentais e os contidos conceptuais constitúen unha boa aprendizaxe e polo tanto boa educación. Pero unha concepción que atenda a globalidade da persoa, considera a inclusión dos aspectos básicos e daqueles que poderían considerarse propios dunha educación democrática para o exercicio dunha cidadanía activa, crítica, transformadora.

A este respecto concordamos con Guarro (2002), que sinala as características deste tipo de educación:

- ♦ Global e integral, atendendo a todas as las dimensións da persoa (cognitiva, física, emocional, ética ou moral, sociopolítica, ...), de forma equilibrada.
- ♦ Contempla os valores entre a selección dos contidos culturais.

- ♦ Equilibrio entre a cultura académica e intelectual e a profesional e manual, de maneira que haxa representación de todos os grupos e se recoñeza o seu valor formativo.

- ♦ Currículo democrático integrador das diferenzas individuais. Comprensividade e diversidade son dilemas que só teñen oportunidade de ser enfrontados de maneira democrática nesta perspectiva.

- ♦ A educación obrigatoria debe proporcionar os instrumentos e recursos (capacidades, destrezas) para aprender durante toda a vida, pois debemos estar aprendendo constantemente, como xa reflexionamos noutro lugar. Polo tanto, tamén debe preverse a posibilidade de incorporarse en calquera momento da vida á oferta formativa na súa totalidade.

Logo unha boa aprendizaxe que se traduza nuns bos resultados está constituído por coñecementos, habilidades, valores, destrezas, actitudes, etc., que debemos poder concretar e valorar dalgunha maneira (indicadores, estándares), tendo en conta a idade e o contexto e como expresión do valor engadido que a escola achega ao alumnado, que xa entra nela con unha bagaxe.

Por outra parte, si tal e como sinalan Cohen e Ball (2000), a aprendizaxe do alumnado é resultado da interacción entre o alumnado, o profesorado e o contido, nun contexto determinado e no marco dunha práctica docente tamén determinada, quere dicir que a mesma práctica docente pasa a ser obxectivo do cambio; o que esqueceron determinadas estratexias como a Mellora da Escola ou a Reestruturación escolar, considerando que os cambios de segunda orde (variables distantes, aspectos externos á escola, puntuais, formais (Cuban, 1992), ían a provocar, sen saber como, cambios de primeira orde (variables próximas, estruturas profundas e sistemas de pensamento e actuación dos participantes nos procesos de innovación (Cuban, 1992); e se ben hoxe se admite que tal relación existe, esixe que concibamos a mellora de tal maneira que esa relación sexa efectiva e non confiar en que se producirá de modo espontáneo.

A segunda cuestión fundamental a analizar na consecución da mellora dos resultados do alumnado, é como se van a conseguir e ten que ver coa consideración de que a mellora dos resultados é consecuencia da interacción entre os diferentes niveis nos que se pode estruturar a educación.

A fusión da eficacia e a mellora nun novo paradigma (Hopkins et al., 2001), considera catro niveis referidos: ao alumno (poderoso aprendizaxe), a aula (poderosa ensinanza), ao centro (poderosas escolas), ao sistema educativo (poderosos sistemas educativos). Aprendizaxe e ensinanza deben ser considerados xuntos, polo que podemos falar de tres niveis nos que centrar os esforzos de cambio e sobre os que actuar: procesos de ensinanza e aprendizaxe na aula, a escola como unidade de cambio e as políticas educativas. Se estes niveis interactúan debemos considerar que para que melloren os resultados deben producirse tanto cambios na aula, como na escola, que debe procurar as condicións que promovan e apoien o cambio e tamén no sistema educativo como contexto amplo criador de condicións favorables, facilitador de conexións entre as escolas e os seus contornos e co resto de escolas. Isto lévanos a considerar que as estratexias de cambio arriba-abaxo, abaixo-arriba, entre outras, deben verse como complementarias.

Determinar o papel que cada un dos niveis debe xogar no cambio para a innovación e mellora e a articulación destes niveis para que se complementen e traballen na mesma dirección é unha cuestión clave sobre a que reflexionamos a continuación, centrándonos no nivel da aula e do centro, que son os que conforman o noso campo de acción e posible influencia e polo tanto os que nos interesan, no labor de asesoramento á formación do profesorado para a innovación e mellora da educación que se imparte na aula e recibe o alumnado.

Fullan (2005), como dixemos, propón unha estratexia global (*Tri-Level Solution*), e entende que unha das condicións para que o cambio, a innovación e mellora, ocorran realmente, é a aprendizaxe como desenvolvemento cotiá da organización,

*Learning is not workshops and courses and strategic retreats. It is not school improvement plans or individual leadership development. These are inputs. Rather, learning is developing the organization, day after day, within the culture* (Fullan, 2008; cit. por Fullan, 2008a :4).

## **8.1. A innovación na aula**

É na aula onde se desenvolven os procesos de aprendizaxe e ensinanza. A innovación para a mellora esixiría clarificar que pode constituír unha boa ensinanza para todos/as, cales son os factores que inflúen na aprendizaxe do alumando, a relación que gardan coa ensinanza (labor do profesorado), a influencia do centro na aprendizaxe e como pode favorecerse esa boa ensinanza da que falamos.

Propostas provenientes do campo da fusión da eficacia e a mellora tratan este aspecto (Hopkins et al., 2001); ou Creemers (1997:65-68), quen reflexiona sobre os factores dos que depende o rendemento do alumnado—antecedentes, motivación, actitudes—; sobre o tempo e a súa organización na aula, e considera que son tres os compoñentes básicos e críticos na calidade da ensinanza: un bo currículo (selección e organización dos contidos, materiais e sistema de avaliación); agrupamento do alumando adecuado, en estreita relación coa existencia de materiais adecuados e coa conduta do profesorado; comportamento do profesorado, peza fundamental en tanto organiza e desenvolve os procesos de aprendizaxe.

Con todo, unha das críticas que se lle fai a investigación sobre a eficacia (Bogotch, Miron e Biesta (2007), e a mellora da escola (SESI) é que se ben se ocupa de facer un mapa das variables que interveñen na ensinanza-aprendizaxe e da relación entre elas, prodúcese un déficit na consideración da interacción que ten lugar na aprendizaxe (desconsidera o que ocorre na “caixa negra” da interacción entre “input” e “output”); e a educación é unha actividade mediada simbolicamente; o alumno/a constrúe o seu propio significado sobre o que se lle presenta. Así mesmo, criticase que non se pregunte pola finalidade da eficacia que preconiza sen ir máis alá dos

obxectivos escolares para cuestionarse os obxectivos sociais. A SESI garda silencio cando se trata da discusión sobre os medios, que non debería determinar a discusión sobre os obxectivos e fins

*...Education is a thoroughly moral practice...judgments that ultimately are about what it means to be an educated person...SESI research needs to be seen as one factor in a wider, more complicated and ultimately moral and deeply value-laden process of educational decision-making (Bogotch, Miron e Biesta, 2007:102).*

Pero tamén o centro, a escola, xoga o seu papel favorecendo o desenvolvemento do relevante labor do profesorado. Son necesarias unhas adecuadas e coherentes condicións educativas—materiais, avaliación, labor do profesorado—; organizativas—coordinación, formación e desenvolvemento profesional—; de organización do tempo e oportunidades para aprender.

Falar de condicións adecuadas supón tomar en consideración e apoiarse no coñecemento didáctico dispoñible —(que o labor asesor pode axudar a identificar, valorar e incorporar—que permita desenvolver unha boa ensinanza e un bo aprendizaxe. Ademais, deben contemplarse as oportunidades de aprendizaxe que a escola como institución, coas súas regras, a súa gramática propia ofrece—experiencias de aprendizaxe internivelares, aprendizaxe colaborativa, participación do alumnado na toma de decisións—. Por aludir a unha cuestión que está no foco social hoxe, como é a convivencia e o conflito na aula, está claro que esta é unha cuestión “de centro” e que a institución prové as condicións nas que se desenvolve, así, nos procesos de mediación interveñen tanto o alumando e profesorado como as familias.

Finalmente o papel do profesorado é decisivo para que unha práctica de aula sexa innovadora e mellore a súa formación e desenvolvemento profesional, e o apoio aos mesmos ten moito que facer e dicir.

## 8.2. A escola como unidade de cambio

Tal e como vimos ao falar da dimensión institucional da innovación, o centro coa súa *vida, cultura, maneira de ser*, coa súa *ecoloxía*, focaliza os esforzos de cambio. Hai unanimidade, non obstante certas consideración que acoutan ou resitúan, (Bolívar, 2005; Guarro, 2005) en considerar que é na escola, vista coma un todo, onde ocorren e se xogan os procesos que, incidindo nunha mellora da educación do alumnado, son á vez formativos e de desenvolvemento profesional para o profesorado, para toda a comunidade educativa e para o sistema educativo. As escolas, como dixemos, son ou deberían ser, organizacións que aprenden, comunidades de aprendizaxe que, ao seu nivel, investigan, constrúen e desenvolven o currículo. O rol dos servizos de apoio, no caso que nos ocupa dos Centros de Formación e Recurso e asesores/as de formación, tal e como veremos ao falar do asesoramento (capítulo V), xógase principalmente nos centros como unidades de innovación e mellora.

Non obstante o dito, concordamos con Guarro (2005:136), quen desde a súa experiencia en labores asesoras—se ben desde a súa ubicación na Universidade, coas diferenzas que isto supón en relación cos Centros de Formación e Recursos—considera que deben revisarse certos asertos considerados básicos:

– Confianza na escola como base para a innovación e mellora. Non é suficiente de acordo con Calhoun e Joyce (2000), trasladarlle esta responsabilidade, precisa capacitarse para desenvolver a súa autonomía.

– O desenvolvemento organizativo e a mellora dos resultados non se produce automaticamente, cómpre a vontade explícita de cinguiños e aquí hai que por baixo os focos as estratexias de mellora que se empregan (das cales falaremos máis adiante).

– O centro como totalidade. Para algúns isto constitúe un mito (West e Hopkins, 1996). A propia experiencia no labor de asesoramento amósanos que é sumamente difícil xa tan só a “adscrición” (acceder a ser

membro de) aos proxectos de innovación e mellora, cuanto máis a implicación e compromiso. Que o profesorado participe en procesos como a autoavaliación de centro, priorización de ámbitos de mellora, non significa que sexa consciente ou queira vincularlos coa mellora da ensinanza.

– A colaboración. Ante a disxuntiva de considerala como fin en si mesma ou medio para a mellora, Guarro (2005), decántase pola primeira opción.

– Confrontación individualismo-colaboración. Os beneficios da colaboración non poden servir para anular a individualidade, senón potenciala e integrala no proxecto común da mellora que respecte as diferenzas. Colaboración non debe entenderse como uniformidade pois o cambio precisa de alternativas diversas que esta cercenaría. A dificultade estriba en atopar o equilibrio entre o colectivo e o individual, sen contradicións.

A consideración do centro como unidade de cambio non significa esquecer a dimensión social da educación, que implica sentirse partícipes do proxecto común da mellora da sociedade.

### **8.3. O nivel das políticas educativas**

Finalmente, consideraremos o nivel das políticas educativas, no cal os cambios teñen carácter global polo que resultan moi complexos, ademais de depender dos avatares políticos e ideolóxicos. Soe ser o nivel que concita e recolle toda as críticas negativas do sistema educativo, o que por outra parte non deixa de ser comprensible pola forte asunción regulativa que, a lo menos no nos contexto, está asumindo; outro motivo de diferente signo pode ser, cremos, a ausencia de alguén no que directamente recaía a responsabilidade da acción inmediata. A posibilidade de que as cousas sexan diferentes pasa por compartir as decisións educativas con todo o espectro social e escolar, pois facultaría tamén para asumir as responsabilidades.

Aínda que se admita un alto grao de ineficacia das reformas arriba-abaixo, que pecan entre outros aspectos, por ser demasiado racionais, non ter en conta o contexto, centrarse no estrutural sen pensar en crear as condicións que potencien a capacidade dos centros para a mellora, debe recoñecerse a necesidade dun certo grao de intervención desde este nivel como está comezando a facerse; tal vez sexa cuestión de artellar esforzos conxuntos (Fullan, 2005), e crear capacidades que permitan a cada nivel asumir e desenvolver as súas responsabilidades.

Respecto do que serían responsabilidades do estado, Darling-Hammond (2001), considera a promoción de políticas na dirección de construír consenso sobre as metas educativas e adoitar estándares de calidade; garantir os recursos necesarios e distribuílos equitativamente; fixar estándares de competencia docente e construír capacidades en cada centro a través do desenvolvemento profesional; así como apoiar a aprendizaxe organizativa das escolas.

Para a autora, as políticas educativas deberían ser sensibles e apoiarse no coñecemento sobre o cambio, de maneira que se favorecera o desenvolvemento profesional, facilitando as condicións necesarias de tempo e oportunidades de aprendizaxe por medio do estudo e experimentación das súas prácticas.

Na liña de procurar que a política favoreza os procesos de mellora, dado que o estado non debe inhibirse no labor de manter a equidade e de garantir o dereito de aprender de todo o alumnado, estanse a plantear, no noso contexto, o desenvolvemento de políticas, iniciadas no mundo anglosaxón (Abelman, Elmore e cols., 1999; Fuhrman, 1999, 2001; Elmore, 2002), que van na liña de propor estándares externos para promover a reforma (standard-base-reform) que Darling-Hammond, denomina de estándares sen estandarización.

O establecemento de estándares pretende garantir unha boa educación para todos e todas, que non dependa da vontade de certas escolas ou aulas. Para Guarro (2002), se un currículo democrático ten como un dos seus atributos ser común, debe admitirse o establecemento duns estándares que garantan que



realmente se está ensinando, por outra parte, actúan como revulsivo para que o profesorado que non se sinta capacitado para logralo, pida a axuda que precise.

O desenvolvemento de políticas que poidan conseguir o equilibrio entre os estándares externos como estímulo para a mellora e a autonomía da escola, como motor interno do cambio, pode lograrse fixando

*... 'estándares' profesionais en relación coa aprendizaxe, a ensinanza e a organización escolar, e utilízalos para orientar 'procesos de investigación' nos centros que estimulen a participación, a aprendizaxe e a renovación no seu seo* (Darling-Hammond, 2001:289; énfase no texto).

A definición de estándares ten un perigo evidente, o seu mal uso. Debe estar claro para que e como se empregarán, asegurarse de que o profesorado posúe os coñecementos e habilidades necesarios para ensinar e poder conseguilos, que axudan aos centros a avaliar e remodelar as súas prácticas e que prevén medidas de salvagarda para o alumnado dos centros que non ofrezan unha ensinanza adecuada (Darling-Hammond, 2001).

Así mesmo, os estándares deberían ser elaborados e avaliados de forma consensuada, tendo en conta os niveis de competencia educativa (nacional, autonómico), de maneira que se favoreza a contextualización e se evite a estandarización da educación—un dos seus efectos perversos en determinadas políticas—. Tamén é relevante o senso da avaliación, non se pode facer ao profesorado responsable único, o estado debe asumir a súa parte porque si se pretende conseguir que aumente a calidade da educación, é preciso investir no coñecemento e habilidades necesarias para elo (Elmore, 2002:5; 2006).

Nesta liña, establecer estándares, tanto para o profesorado, como para o alumnado e os centros, é requisito para que unha política poda promover a innovación e mellora, a calidade do sistema educativo. Uns estándares que deben ser útiles, incluíndo todos os aspectos do currículo, focalizando no esencial da ensinanza e da aprendizaxe en consonancia co coñecemento dispoñible; en número reducido para non desbordar; e ser equilibrados na súa formulación de maneira que sexan suficientemente concretos como para evitar

a confusión e que, á vez, unha excesiva operatividade non actúe restritivamente.

Respecto da potencialidade de mellora que o establecemento de estándares poida ter, hai voces escépticas (Eisner, 2002), que ven unha volta a estratexias xa empregadas antes—definición de obxectivos—a que conceden boa intención pero escasa profundidade intelectual, e mesmo son considerados distractores que desvían a atención dos problemas fundamentais das escolas.

Estamos de acordo co autor e pensamos que os estándares poden ser os obxectivos “coartada” para os que hai que traballar na escola, que seguramente atopará, para conseguilos, estratexias de *exercitación* en actividades, máis que unha práctica regular, coherente, investigadora, de construción e desenvolvemento do currículo para a mellora da educación do alumnado; sen embargo, admitimos que non temos alternativa mellor que as propostas que veñen avogando pola modificación da cultura da escola, dos seus modos de pensar, por capitala para a mellora, condicións por outra parte, que autores/as que reflexionan sobre o tema establecen para que a política de establecemento de estándares poida ter éxito (Darling-Hammond, 2001; Elmore, 2002; Bolívar, 2005; Guarro, 2005; Escudero, 2002). Non sabemos, e neste caso merece a pena intentalo, se esta pode ser unha estratexia no camiño da mellora, que poida facer reflexionar ao profesorado, a comunidade educativa, o sistema escolar, sobre a necesidade de aprender e capacitarse (Knapp et. al., 2003), ofrecer unha boa educación para todos e todas, como dereito do alumnado e obriga e responsabilidade do profesorado, pero sobre todo como consciencia de e compromiso co, propósito moral dunha ensinanza educadora, en tanto pretende, xunto coa creación de coñecemento (*Konwledge creation using the world of ideas about learning is therefore one of the three core fusion forces* (Fullan, 1999:81) e poder (*...mobilizing power to get things done* (Fullan, 1999:81) posto ao servizo do propósito moral, marcar a diferenza *...in the life-chances of all students* (Fullan, 1999:1) e contribuír a construción dunha

sociedade mellor, (...to societal development and democracy (Fullan, 1999:1), ao fin e ao cabo, meta última da educación.

Destacados autores/as continúan indagando nestes temas. Nesta liña, Elmore (2006), considera que o discurso dominante do rendemento de contas, establecemento de estándares, avaliacións, sancións, ao carecer dunha práctica da mellora da escola que acompañe ás políticas deste tipo non conduce á dita mellora; o que importa é facer o correcto, pero sen ter en conta se o profesorado sabe como facelo. Entende o autor que non se produce a mellora porque un experto visite a escola e diga como se fan as cousas; son determinadas persoas (líderes), que desenvolvendo o seu traballo cotiá representan unha importante contribución para a mellora do coñecemento e habilidades de ensinanza, que todo o profesorado pode aprender e mesmo que o coñecemento pode ser capturado e espallado a outras persoas de fóra da organización particular.

O problema é que as persoas que lideran son difíciles de atopar, soen máis ben traballar illadas, en soidade, nunhas escolas cunha cultura atomizada e falta de oportunidades para aprender e compartir a práctica; a escola non posúe a capacidade de aprender destas persoas, carecen do coñecemento que sería preciso para elo; de capacidade organizativa para usar o coñecemento externo e de habilidades para mellorar a súa práctica,

A mellora poder chegar sempre que as escolas se movan cara un rendemento de contas interno. O éxito vai a relacionarse coa capacidade de diagnosticar os propios problemas e enfrontarse a eles, no contexto específico de traballo.

A práctica do liderado, neste contexto, é o que conecta a política coa execución (*performance*), nas escolas. Esta práctica non é un atributo persoal do líder tal e como soe concibirse no contexto americano; senón que o liderado,

*it is a collection of patterned actions, based on a body of knowledge, skill, and habits of mind that can be objectively defined, taught, and learned* (Elmore, 2006:8).

Esta práctica debe estar baseada nunha teoría da acción que debe ser compartida e continxente co contexto

*A theory of action is a set of logically connected statements that, in our case, connect the actions of leaders with their consequences for quality and performance in the organization. The statements might have to do with resource allocation, with the design and structure of professional development, with the creation of collegial networks, etc... They have to be stated in order to be shared, and they have to be evaluated against evidence of their success in order to be judged (Elmore, 2006:8-9).*

En relación coa práctica do liderado,

*...defined more clearly as a collective good and made more productive in a regime of performance based accountability (Elmore, 2006:19).*

Sinala o autor uns principios:

- ◆ Reciprocidade. Calquera requirimento de mellora da execución debe ir acompañado dos recursos para capacitarse e poder conseguila.

- ◆ Tratar o liderado como unha empresa de investimento humano: neste senso o liderado caracterizaríase por: focalizar na práctica da mellora da instrución e da execución da alumnado; a consideración do liderado como unha práctica distribuída non como unha actividade baseada no rol; requirir unha máis ou menos continua inversión en coñecemento (continuamente cambiante) e habilidades.

- ◆ Investir en capital social arredor das practicas de mellora. O coñecemento e as habilidades para a mellora non son bens privados senón colectivos; cando algunha práctica ten éxito debe ser espallada ao resto da escola, a outras escolas e ao sistema educativo no seu conxunto, saír da privacidade; sabemos que o coñecemento para a mellora é moi específico en relación coa problemática a resolver e o contexto no que se produce, por isto, o proceso de adaptación e uso debe realizarse de maneira tamén contextualizada; sendo así, é necesario investir en capital humano, en maior medida ao nivel da aula e algo menor no nivel do sistema global.

Redes sociais de traballo para resolver os problemas da práctica, entre o profesorado e investigadores, entre directores, entre profesorado e administración, exemplifican como sería a formación do capital humano nun sistema de rendemento de contas centrado na mellora; pero necesítase o apoio da administración porque

*Voluntarism is good, but it also feeds variability, and variability feeds inequality of access to knowledge. Voluntarism cannot be the basis for systemic improvement (Elmore, 2006:23).*

♦ Construír a función estratéxica. Trátase de que a organización teña unha visión coherente de como debe funcionar en relación cunha sinxela visión estratéxica de que é o que a institución quere conseguir e como facelo, que tipo de execución, a que nivel, e que tipo de recursos, de investimentos en mellora do coñecemento e habilidades humanos, necesita para esta finalidade.

♦ Ubicar a aprendizaxe o máis cerca posible do traballo. Desde a consideración de Elmore de que a influencia da aprendizaxe na práctica é maior canto máis directa e inmediata sexa a aplicación á práctica, entende que na organización da aprendizaxe no lugar de traballo, a maior inversión para a mellora debería dedicarse ao capital humano, a potenciar redes de aprendizaxe profesional máis que institucións, poñendo o foco nas prácticas de ensinanza máis que na xestión e tomando como criterios de éxito a mellora da calidade da ensinanza e da execución do alumnado.

As institucións de formación deberían posuír a capacidade de xestionar sistemas de aprendizaxe baseados en redes de traballo,

*The first priority should be on improving the practice of people in the field, and using the knowledge gained from this effort to train others in the field for leadership positions (Elmore, 2006:25).*

Claro que isto suporía que, si os políticos que toman as decisións educativas adoitasen este enfoque do rendemento de contas, terían que ser

conscientes de que a inversión económica no mesmo sería moito maior, e nas súas palabras,

*...a different view of what accountability is about—it is essentially a major human investment strategy—and what would constitute success—major improvements in the level and distribution of performance require major work on the practices that produce performance (Elmore, 2006:26).*

O autor pon en tela de xuízo, a preparación das persoas encargados de “ler” os resultados das avaliacións, de maneira que a información obtida na avaliación en función de estándares externos non resulta útil para a mellora da practica cotiá. Entende, que nun sistema de rendemento de contas do que hai que cuestionar os resultados obtidos en función dos estándares externos, que poden ser útiles para os políticos, pero non tanto para a mellora da práctica de aula, o labor de liderado consiste en avaliar a práctica coa organización, fronte aos estándares externos, ensinando ao profesorado como manexarse nesta situación e ao tempo manter a preocupación pola calidade como parte fundamental da práctica.

Trátase, máis ben, de ter uns estándares propios e útiles para a práctica cotiá, como comentamos máis arriba. Neste senso:

*The model of leadership that applies to continuous improvement is one in which the system is constantly investing in the capacity of people at all levels to master and lead the improvement of instructional practice (Elmore. 2006:21).*

## **9. O desenvolvemento organizativo (DO)**

A innovación necesita un contorno favorecedor, pero tamén plans estratéxicos que a promovan—se ben de acordo con Louis e Miles (1990), o enfoque de planificación debe ser evolutivo—.

Na literatura existe consenso á hora de sinalar como crucial para favorecer a aprendizaxe organizativa, a xeración progresiva de compromiso e

implicación do profesorado para desenvolver o traballo cotiá, de maneira que constitúa a expresión dos principios e valores compartidos.

Veremos a continuación estratexias globais de mellora da escola que pretenden xerar cambios na organización ou cambios de segunda orde (Cuban, 1992), os cales facilitan os cambios na aula—con frecuencia temos escoitado ao profesorado dicir, ante propostas de formación que implican ao centro ou a boa parte do profesorado do mesmo, que non pode poñelas en práctica no seu centro precisamente pola falta de condicións organizativas—cambios que son o obxectivo último da innovación e mellora.

O concepto de estratexia pode entenderse de diferentes maneiras. Unha definición bastante aceptada é a dada no seo do grupo que desenvolveu o ISIP,

*A conceptual guide to 'planned' educational change, in the form of a prescriptive design that guides in a purposeful, coherent way. A strategy serves to translate a 'policy aim' into a sustained pattern of co-ordinated activities within a defined context and time line, which will be specific further in the 'operational plan'. A strategy is more general than specific 'tactics' (Van Velzen et al., 1985:295, ISIP-Glossary, énfase no texto).*

Morín (1995), pola súa parte, considera que estratexia é diferente de programa o cal se aplica tal cal se concibe,

*A estratexia permite, a partir dunha decisión inicial, imaxinar un certo número de escenarios para a acción, escenarios que poderán ser modificados segundo as informacións que nos cheguen no curso da acción e segundo os elementos aleatorios que sobrevirán e perturbarán a acción (Morin, 1995:113).*

Esta definición adecúase a imprevisibilidade da acción educativa que ha de variar de acordo coas condicións do contorno, e de igual modo os procesos de innovación, sendo planificables, acollen tamén, un importante grao de incerteza e imprevisibilidade que ten a súa orixe na dirección que toman as actividades humanas, en función do senso percibido e atribuído ás propostas de cambio.

As estratexias que tratan de mobilizar a capacidade interna da organización para xerar capacidades propias, teñen a súa base en investigacións diversas, converxentes nas liñas básicas, como o Desenvolvemento Organizativo, Desenvolvemento curricular baseado na escola, Resolución de problemas, autorrevisión escolar, Mellora da escola, Desenvolvemento profesional centrado na escola.

No último medio século ten xurdido, persistido e buscado a súa concreción, a idea do centro como unidade de cambio. Se ben o termo ten sido obxecto de múltiples reflexións e foi adquirindo diferentes matices, parece haber acordo en considerar o Desenvolvemento Organizativo (DO), como a fonte da que manou e a que segue, con moitas matizacións, constituíndo a súa inspiración. A expresión DO, podemos atopala tanto na Teoría Xeral da Organización, como na Psicoloxía Social ou na Organización Escolar

O Desenvolvemento Organizativo está, pois, na orixe deste tipo de estratexias, que tomando o centro como unidade de cambio, decántase pola colaboración como base da súa acción. Xurde arredor dos anos sesenta, segundo Burke (1988), quen sinalaba que non era doado explicar que era o DO porque o campo aínda se estaba a configurar, e por ser un proceso máis que un conxunto de pasos determinados. Nace como unha estratexia no ámbito empresarial, coa pretensión de conseguir unha xestión eficaz das organizacións, se ben os recursos humanos e o seu desenvolvemento xogan un papel importante. Será nos oitenta cando adquira entidade como estratexia de desenvolvemento da escola, abandonando o carácter instrumental e intervencionista, e configurándose como un proceso no que as persoas se implican activamente para, con axuda externa, poder reconstruír o centro escolar de acordo coa súa concepción do que debe ser (González, 1992).

Téñense realizado diferentes definicións, nunhas a especificidade relacionada co corazón da escola é menor,

*O desenvolvemento organizativo (DO) nos distritos escolares é un esforzo sostido e sistematicamente planificado de autoestudo e mellora,*



*centrado de forma explícita no cambio formal e informal de procedementos, procesos, normas ou estruturas, empregando os conceptos das ciencias do comportamento. As metas do DO son a mellora do funcionamento e actividades da organización. O DO nas escolas focalízase directamente sobre os asuntos educativos (Fullan, Miles e Taylor, 1980:135).*

Outras destacan que o desenvolvemento da organización diríxese ao cambio da súa cultura, de maneira que supón avanzar no emprego de determinadas estratexias, para chegar a compartir o compromiso de entender o centro e o labor docente que se desenvolve nel, de outro modo; de tal maneira que esta perspectiva de desenvolvemento do centro, pode considerarse un proceso de reconstrución da súa cultura (Escudero, 1990). Así mesmo, pode enfocarse como un proceso de aprendizaxe organizativo:

*O D.O. é conceptualizado como un proceso de aprendizaxe a través do cal o centro vai aprendendo a pensar e funcionar dun modo distinto a como o ven facendo habitualmente, e vai desenvolvendo, ao tempo, a súa propia capacidade organizativa e pedagóxica para iniciar, desenvolver e institucionalizar procesos permanentes de mellora (González, 1992:141).*

O DO pretende cingir o desenvolvemento das persoas, do profesorado, co da organización, coa escola, procedendo como unha estratexia de investigación-acción trata de conseguir cambios que leven a mellora escolar (Montero e Molina, 1996). Na procura de lograr que a organización sexa eficaz, debe ser capaz de facer propostas para resolver as situacións problemáticas que se presentan favorecendo, en primeiro lugar, que os conflitos afloren, como condición principal, para ser resoltos. Unha estratexia con potencial para esta finalidade será a tendencia a colaboración entre os membros da organización, dado que eficacia, colaboración e resolución de conflitos, son conceptos en estreita relación de simultaneidade e pola contra, o individualismo e a competitividade amósanse ineficaces (Arencibia, 1998). Claro que, si ben resulta necesario, non é doado conxugar a liberdade individual e as esixencias da organización, polo que se fai necesario optimizar

as capacidades dos seus membros, potenciar o seu desenvolvemento persoal e profesional, favorecer a comunicación, o liderado.

O desenvolvemento organizativo tenta, así mesmo, que a organización sexa eficaz no contorno no que está tendo en conta as características do mesmo, é dicir, a organización vaise adaptando ao contorno, nun proceso de constante feed-back, procurando dar as mellores respostas posibles ás demandas que recibe, optimizar o servizo que presta. Esta estratexia procede a través dunha serie de fases que pretenden guiar o traballo a desenvolver, pero que non deben considerarse unha secuencia lineal. Poden diferenciarse tres fases ou procesos: preparación na que se produce o contacto inicial entre a organización e o axente de cambio —asesor/a— se negocian as condicións e termos da axuda, se establecen compromisos; desenvolvemento, que comeza co diagnóstico da situación para logo deseñar os plans de mellora entre o asesor/a e o grupo, proceso lento e custoso no que debe coidarse o equilibrio entre os contidos do plan cos procesos (relacións interpersoais e traballo en grupo, estrutura da organización), que vaian desenvolvendo a capacidade de autorrenovación do centro (Bolívar, 1999), tamén se trata de pasar a acción e de seguir e avaliar o que se fai; finalmente chega o momento da institucionalización, de manter o cambio, cuestión dificultosa, como veremos máis adiante ao falar das fases da innovación.

Para Coronel (2002), estes procesos permiten destacar aspectos importantes tales como a relevancia dos procesos de comunicación e toma de decisións en tanto aspectos que a organización debe incorporar ao seu esquema de funcionamento; a necesidade de metas e obxectivos que orienten o traballo; recoñecer os conflitos como parte da dinámica organizativa; a importancia do traballo grupal no desenvolvemento da organización; a adopción dunha metodoloxía de resolución de problemas; todo elo sen esquecer que o DO debe dar resposta a unha necesidade real; incluír aos participantes na planificación e posta en marcha do cambio e inducir o cambio na cultura organizativa.

No ámbito educativo, o DO foi evolucionando, como estudou Escudero (1990:192 e sgtes.) quen diferenza tres momentos:

a) A organización escolar adoita a estratexia do Desenvolvemento organizativo.

É o momento en que se despega da concepción máis burocrática, enfatizando os recursos humanos, aínda que baixo a dependencia do experto coñecedor da tecnoloxía para o desenvolvemento. Baixo a influencia da psicoloxía social e outras ciencias do comportamento humano, focaliza na xestión eficaz da organización, a adaptación aos cambios do contorno tanto dos individuos como das compoñentes organizativas, e na lealdade dos membros.

b) Intentos no ámbito escolar de reconstruír o Desenvolvemento Organizativo. Autores como Dalin e Rust (1983), ou Schmuck e Runkel, (1989), sitúan o DO nas escolas desde os seus inicios, pondo de relevo que os estudos realizados fan importantes achegas ao seu desenvolvemento como estratexia de cambio. Nas décadas dos setenta e oitenta, obsérvase a súa presenza en enfoques como o desenvolvemento do currículo baseado na escola, revisión baseada na escola, desenvolvemento institucional.

Dalin e Rust (1983), parten de presupostos que supoñen un afastamento das características primitivas do DO, de maneira que a súa natureza nas escolas caracterízase por:

→ Ser unha actividade que se basea nos conceptos e achados da investigación nas ciencias do comportamento, particularmente da psicoloxía social.

→ Ter como propósito a mellora da saúde e do funcionamento da escola como organización

→ Ser un proceso de autocorrección e autovaloración que realizan os propios membros da organización, normalmente con apoio externo como axuda, pois son os propios membros os responsables.

- ▮ Desenvolverse a través dun conxunto deliberado e fases que inclúena autorrevisión, diagnose, resolución de problemas, planificación e acción.

- ▮ Ser un proceso continuado, máis que breve episodio na vida da escola.

- ▮ Avaliarse pola capacidade para mellorar a eficacia e saúde da organización, non por criterios específicos como o rendemento do alumnado.

Un proceso de mellora baseado nos principios do DO ten que ter a flexibilidade, tolerancia, adaptación ao contorno, como normas para resolver os problemas. A participación e a colaboración son procesos sobre os que hai que por a énfase en tanto garanten o control e a relación entre os membros da organización. Isto significará facer as cousas de outro modo, reconstruír a cultura da organización buscando entre todos e todas novas maneiras de traballar, mellorar a práctica desde a reflexión. Nesta perspectiva, o desenvolvemento da escola non é cousa de axentes externos, que poden axudar deixando o protagonismo aos integrantes da organización, senón da colaboración interna para revisar e mellorar a escola. Así, Schmuck e Runkel (1989), sinalan algunhas condicións a considerar polos facilitadores externos cando se traballa coa escola: ter en conta a natureza das metas educativas; a grande variabilidade estrutural das escolas en relación con outras organizacións; a vulnerabilidade da escola ás presións de todo tipo; a falta de competencia; carácter obrigatorio da institución escolar, etc.

Con todo, para Escudero (1990), quedaban cuestións pendentes nesta primeira aproximación do desenvolvemento organizativo ao contexto escolar, que representan un paso máis adiante, aínda que deba producirse un avance na fundamentación teórica que permita elaborar uns principios nos que apoiarse para entender a vida cotiá nas escolas. Así, o desenvolvemento ideolóxico e teórico resultaba deficitario en relación co desenvolvemento epistemolóxico e teórico presente na educación. Por outra parte, plantea a supremacía do desenvolvemento organizativo sobre o pedagóxico ou ben o equilibrio entre

ambos. Para estudosos/as como González (1992a), González e Santana (2007), o desenvolvemento da organización debe pensarse como integración de ambas dimensións, como proceso de aprendizaxe de relacións, crenzas, valores, novos roles, pois a súa separación sería artificial. Tamén Escudero (1990), se pregunta si se trata de ser coherentes co coñecemento sobre eficacia escolar, sobre organizacións, desenvolvemento profesional do profesorado ou se ademais se pode dicir que o desenvolvemento colaborativo da escola supón descartarse por unha ideoloxía pedagóxica e social determinada.

Serían dúas formas diferentes de ver o desenvolvemento colaborativo; no primeiro caso desenvolvemento colaborativo suporía aplicar coñecemento para conseguir unha alta cota de eficacia. No segundo, por baixo os focos a presenza dunha ideoloxía que significa entender o desenvolvemento colaborativo como darlle relevancia a valores como autonomía, solidariedade, crítica, o que só pode acontecer nun clima relacional que aposte polo diálogo e a colaboración.

c) Configuración dun novo paradigma educativo, denominado da colaboración, que considera a escola como unidade de cambio desde a teoría da organización escolar, do currículo e da profesión docente e o desenvolvemento profesional. Neste aspectos profundamos a continuación.

## **10. A colaboración e a mellora educativa**

Nunha entrevista realizada por Sergio Ferrari e Beat Tuto Wehrle (marzo, 2009), ao teólogo e activista social brasileiro Leonardo Boff, a colaboración aparece, en todas as facetas da vida humana, como unha necesidade destacada neste mundo en crise —a económica destacada neste momento—; Boff sostén que sendo a globalización a lóxica imperante é constatándose que os seres humanos posuímos unha casa común, o planeta Terra, aparece a necesidade de superar o vello paradigma da competitividade e falta de equidade. Apela a Heideberg e a lei máxima segundo a cal todo ten que

ver con todo, a suma dos entes virtuais e reais, neste contexto a norma é a solidariedade e a cooperación para vivir, coexistir e respectar a biodiversidade.

Considera Boff, que un novo paradigma, o da colaboración é necesario, e sinala para definilo:

*Máis que preceptos ou regras hai que pensar en direccións ou rumbos...A ética fundamental é a do coidado...Outro punto clave a desenvolver é a compaixón...como capacidade de sentir co outro...O quinto aspecto é a responsabilidade universal...Isto implica promover unha ética da vida...Impulsar unha ciencia con conciencia...*

E remata a entrevista dicindo,

*Dado que o mundo está globalizado, hai que xeralizar o aparato da conversación. Todo o mundo conversando, intercambiando, E sobre esa base acentuar os puntos comúns, as converxencias na diversidade. A concepción que non prioriza este intercambio interpersoal, moitas veces acaba apostando pola violencia como vector de imposición, sexa militar, ideolóxica, informativa, etc.*

Para logralo aposta pola perseveranza e engade que se considera semente para xunto con outros, chegar a convertela en árbore grande.

Esta referencia, aínda que algo extensa, cremos que apunta liñas actuais e válidas para considerar a colaboración na escola e manifesta a vixencia e actualidade da mesma. Aspectos como a lectura apropiada do contexto, a persecución da equidade, a consideración de empresa común, o senso da colaboración non como regras senón como dirección ou rumbo no que a ética está presente, e a conversación, o diálogo, como instrumento para elaborar consensos respectando a diversidade, poden considerarse comúns no discurso do cambio da escola tomando como base a colaboración ou construción de comunidades de aprendizaxe (Morrissey, 2000; Hord, 1997; Stoll, Fink e Earl, 2004).

No capítulo V, decantarémonos polo modelo de proceso colaborativo, como estratexia fundamental no labor de asesoramento á formación continua do profesorado e aos centros. Tratamos agora algúns aspectos da colaboración,

a que vimos aludindo reiteradamente, a modo de marco da estratexia pola que avogamos, na que cremos e procuramos empregar, a lo menos como desexo e como plataforma conceptual, sen deixar de recoñecer que cada individuo e cada centro ten as súas particularidades e que, non obstante o seu grande valor, a colaboración non é unha panacea. Representa unha condición necesaria pero non suficiente nin exclusiva.

Para moitos autores o Desenvolvemento Organizativo no campo educativo deu lugar a aparición do que consideran un novo paradigma: a colaboración (Escudero, 1990; Joyce, 1990). Escudero sinala que supón algo máis que un modo de xestionar ou unha estratexia de maneira que o enfoque da colaboración,

*...significa un conxunto de presupostos teóricos que comportan opcións claramente comprometidas con certos valores ideolóxicos, sociais, culturais e educativos, e tamén determinados métodos e estratexias para o funcionamento integrado do organizativo e do pedagógico nas escolas (Escudero, 1990:198-99).*

A colaboración é un termo con moitos enfoques diferentes, significados e concrecións distintos. Hargreaves (1980, 1992a, 1996), ten estudado o temas das culturas de traballo e en particular a colaboración, das que xa falamos; a súa preocupación lévaos a reflexionar sobre a cultura da colaboración, máis espontánea, e sobre o que denomina colexialidade artificial, promovida administrativamente.

A importancia da colaboración e a colexialidade, é subliñada polo autor para a mellora da escola,

*...a colaboración e a colexialidade constitúen puntos importantes das políticas para a reestruturación das escolas desde dentro e para melloralas desde fóra...O éxito do perfeccionamento da escola, a reforma curricular, o desenvolvemento do profesorado e o desenvolvemento do liderado considérase dependente, ata certo punto, do establecemento de relacións colexiais positivas (Hargreaves, 1996:212).*

Nesta dirección, Imbernón e Martínez Bonafé (2008:65), considerando o centro educativo, *como conxunto de elementos que interveñen na practica educativa contextualizada*, entenden que debe ser o motor da innovación no campo da formación.

No contexto do centro, a interacción entre o profesorado, a súa capacidade de comunicación, da soporte ao aprendizaxe entre iguais a través da colaboración, por isto cómpre romper a cultura do illamento, da formación personalista. Así, a colaboración resulta unha estratexia adecuada e valiosa na implantación de innovacións o que implica, na formación do profesorado, prestarlle atención e tamén darlle a palabra ao profesorado. A formación no centro—no lugar de desempeño— din os autores que é:

*...unha tendencia óptima para o desenvolvemento e a mellora profesional, e por suposto para a innovación, xa que desenvolve un modelo autónomo e deliberativo de traballo docente, unha maior identidade individual e colectiva e un sentimento de comunidade educativa.* (Imbernón e Martínez Bonafé, 2008:65).

O significado da colaboración adquire, na práctica, diferentes formas e así o expresa Hargreaves,

*Só en termos de iniciativas específicas, poden aparecer en forma de ensinanza en equipo, planificación cooperativa, apoio aos compañeiros, relacións de supervisión e orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativas,...De modo máis informal, poden expresarse nas conversacións na sala de profesores...fóra da aula, axuda e consello con respecto aos recursos e resultados de outras accións menores, aínda que significativas. Independentemente de que os profesores traballen xuntos ou falen entre eles de algunha forma, estas diferentes actividades e iniciativas teñen pouco en común* (Campbell e Southworth, 1990; cit. por Hargreaves, 1996:213).

Pola súa parte, Bolívar et al., (2007:21-22), destaca dous rasgos básicos da colaboración entre docentes:

▯ As relacións xiran arredor da actividade profesional do profesorado, o currículo e a ensinanza e como melloralas. O que perseguen é consensuar as metas e ver o modo de logralas.



– Estas relacións desenvólvense a través de procesos e dinámicas de traballo non puntuais ou esporádicos, nin meramente formais, senón cuestionadoras daquilo que se dá por establecido para buscar alternativas.

Pero non só son importantes, que tamén, os procesos—diálogo, reflexión, análise das prácticas—, senón os contidos sobre os que se dialoga, reflexiona.

Doyle e Ponder (1977), xa dicían que os profesores/as se moven pola ética do práctico. Os procesos baleiros de contido perden significado, de maneira que a falta de vinculación coa problemática da aula desmotiva ao profesorado. Neste senso,

*O diálogo profesional sobre e desde as propias prácticas...non garante por si mesmo demasiado. A súa relevancia, utilidade e contribución efectiva á reconstrución das ideas, métodos e actitudes dos interlocutores depende moito...sobre o que se dialogue, os criterios e contidos valorativos e teóricos e metodolóxicos...en xogo,... compromisos efectivos que todo elo sexa capaz de mobilizar para recompoñer plans de acción e desenvolvemento da práctica dos mesmos (Escudero, 1997:7-8).*

Atribuír á colaboración a cualificación de paradigma supón situalo no contorno da teoría crítica da educación; de maneira que sería tanto uns procesos como unha forma de pensar, unha filosofía, sobre o desenvolvemento da escola.

Neste senso, Sirotnick e Oakes (1986; cit., por Escudero, 1990:201), relacionan desenvolvemento colaborativo e teoría crítica en base a unha serie de desafíos referidos á:

– Conceder lugar a enfoques multiparadigmáticos, na investigación e na avaliación, nos que estean presentes intereses das persoas e opcións de valor.

– Decisión de administradores e supervisores para que se provean de enfoques facilitadores da comunicación e a colaboración, en lugar de manipular, controlar, illar.

– Espertar a conciencia reivindicativa de profesores e profesoras sobre o seu dereito a ser profesionais reflexivos que cuestionan o contexto no que traballan e a súa práctica, para comprometerse a melloralas colaborativamente.

– Construción, a través da investigación crítica na acción desenvolvida no cotiá, dunha comprensión máis fundamentada, do que é aquilo que constitúe un coñecemento e acción adecuados.

O paradigma colaborativo debería dar unha resposta integrada a determinadas perspectivas que dificilmente se integrarían illadas: a teoría da escola como organización educativa, a teoría do currículo e os seus procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación, a teoría do profesorado e o seu desenvolvemento profesional, e a relación entre teoría e práctica. O que constitúe, en esencia a estrutura teórica, (e práctica) da nosa investigación, por cuanto temos considerado a escola, a súa dimensión organizativa e a súa mellora que inclúe como sinala Bolívar (1999) o desenvolvemento profesional do profesorado e o desenvolvemento curricular.

A escola colaborativa ten sido caracterizada como aquela que traballa en pro do desenvolvemento dunha cultura colaborativa, coa consciencia de cal é o seu contorno sociocultural. A esta cultura contribúese a través do diálogo, a análise crítica, o consenso, compartindo valores como a participación, comunicación libre e confiada, interdependencia, etc., que constitúen bases para o funcionamento da institución escolar; asume, ademais, que o desenvolvemento profesional do profesorado é un proceso continuo e potencia a súa propia capacitación apoiándose nun liderado participativo, pedagóxico; así mesmo, procura tempos e espazos no horario escolar para traballar en común e actividades que fornezan á escola dunha visión común sobre a súa situación e as metas cara as que quere ir.

Ao tratar de desentrañar o significado da colaboración debemos cuestionarnos o modelo organizativo que subxace ao paradigma ou como di Hargreaves (1996), sobre aquilo que a guía e a controla, sobre a súa

micropolítica, pois tense estudado con preferencia desde a perspectiva cultural—que resalta o común nas relacións humanas: valores, hábitos, crenzas, normas—o que plantexa dous problemas: a presunción da existencia dunha cultura compartida, e a grande importancia teórica e metodolóxica dada ao que se comparte en tanto pode esaxerar a importancia das relacións humanas baseadas no consenso de tal modo que se lle conceda na investigación unha importancia maior que a que ten na práctica.

A perspectiva micropolítica, que de acordo con Blase (2000:1232), trata sobre o “uso do poder para conseguir os resultados preferidos nos ambientes educativos”, pon de relevo as diferenzas entre os grupos, como uns grupos ou individuos empregan o poder par levar á práctica os seus valores a expensas dos outros ou configuran outros á imaxe dos propios, é motivo clave de preocupación. Mentres o liderado na perspectiva cultural é unha cuestión de xestión e xustificación, na micropolítica é, máis ben, unha cuestión de poder e control (Ball, 1987; cit. por Hargreaves, 1996:216). A colaboración na perspectiva cultural é, pois, moi diferente da micropolítica, mentres na primeira a colaboración xurde dun proceso de consenso cuxa construción facilita unha xestión educativa benevolente e destra, na segunda dérívase do exercicio do poder por parte daqueles que o administran, conscientes do seu control na organización .

Desde a perspectiva micropolítica, a miúdo, colaboración e imposición administrativa ou manipulación indirecta do acordo, cónguense.

A perspectiva micropolítica como enfoque da colaboración ten repercusións relevantes na nosa comprensión da mesma (Hargreaves, 1996:216-17), de modo que:

– Pon en dúbida as virtudes da ensinanza en equipo cando a colexialidade no nivel da aula, cando a diferenza de valores e crenzas do profesorado participante, é grande.

– Suscita cuestións sobre o dereito a traballar individualmente, a intimidade, fronte ao grupo e pode levar ao ostracismo a certos profesores e profesoras.

– A perspectiva micropolítica ocúpase de investigar baixo que circunstancias a colaboración se converte en cooptación, como sucede no caso da colaboración co inimigo. Ata onde a colaboración deixa de ser compromiso na realización dos propios obxectivos para conseguir os de outras persoas.

– A perspectiva micropolítica alenta a distinguir entre as diferentes formas que poida adoitar a colaboración, que é o que constitúe cada unha delas e ver a que intereses responde.

Esta perspectiva trata de que sexamos sensibles á substitución da colaboración espontánea entre o profesorado por formas de colexialidade controladas administrativamente de maneira segura. No caso da formación permanente do profesorado e do labor de asesoramento, cabe plantearse en que medida a convocatoria de proxectos de innovación, de mellora, de asesoramento e formación en centros (PFAC; na nosa Comunidade) ou calquera das outras denominacións en que se realizan, non están potenciando esta forma de colaboración, e en que medida representan un obstáculo para este labor e para a mellora educativa en xeral. A cultura de colaboración e a colexialidade artificial, son pois, dúas formas diferentes de culturas de colaboración e colexialidade que poden observarse no traballo do profesorado e que se distinguen polos tipos de control e intervención da administración que son exercidos en cada caso (Hargreaves, 1996:217).

## **11. O centro escolar Comunidade Profesional de Aprendizaxe**

A pesares de que hai xa unha abundante literatura sobre comunidades profesionais de aprendizaxe, non pode dicirse que haxa unha definición unívoca das mesmas; con todo, sinalan Bolam, MCMahon, Stoll, Thomas e Wallace (2005:8-9), que hai cinco características, que operan de forma interactiva, observables na literatura conceptual: valores e visión compartidos,

responsabilidade colectiva, investigación profesional reflexiva, colaboración, promoción da aprendizaxe tanto individual como en grupo, tendo como finalidade principal a construción de capacidade para mellorar a aprendizaxe do alumnado.

Como dixemos máis atrás, o centro escolar, a escola, é considerada como unha organización que aprende, unha comunidade de aprendizaxe. O desenvolvemento colaborativo promove unha escola entendida como organización que favorece a creación dunha cultura innovadora, entendida como conxunto de crenzas, normas, valores, asumidos polos seus membros, que dan senso e significado ao que se fai e definindo, simultaneamente, os seus por que e para que.

Como sabemos, Fullan (2005, 2008a, 2009), entende que a concepción de comunidade profesional de aprendizaxe debe estenderse a todo o sistema, xa que:

*This solution represents a total system focus—a self-conscious attempt at all levels to use best knowledge to strategize and bring about improvements and build capacity* (Fullan, 2005: 210).

O noso labor de asesoramento á formación do profesorado, desenvólvese co profesorado e centros, e a nosa investigación aborda este ámbito; pero isto non é óbice para que teñamos presentes as relacións, interrelacións, con outros ámbitos máis amplos, en tanto amosan que a mellora do labor do profesorado e dos centros non só dependa deles mesmos; neste senso, traemos a colación a proposta de Fullan, como macroestratexia desexable e como recurso para por en perspectiva tanto o labor dos centros como o noso. Entre as moitas limitacións, internas e externas coas que nos atopamos, a de non ter capacidade de acción neses outros ámbitos, non deixa de ser unha moi significativa.

Centrámonos pois no nivel da escola, dos centros educativos entendidos como comunidades profesionais de aprendizaxe, nos cales non só o alumnado

aprende—non obstante sexa a meta fundamental da escola e unha esixencia, á vez que elemento dinamizador, das outras aprendizaxes—senón tamén o profesorado e ademais establécense relacións de aprendizaxe co contorno (familias, outros centros, universidade, como dicimos ao falar das redes de aprendizaxe). A innovación para a mellora, resolvendo as situacións problemáticas que a práctica de aula plantea, require a construción de comunidades profesionais de aprendizaxe, unha estratexia con potencial, tamén, para o desenvolvemento profesional pero que implica un cambio a nivel organizativo e tamén individual no desempeño do labor educativo; non é pois, unha tarefa doada.

As teorías actuais da aprendizaxe, consideran procesos socialmente construídos e organizados arredor de redes ou comunidades de práctica, tanto a cognición como a aprendizaxe, nas que hai un compromiso mutuo das persoas que as forman para aprender unhas de outras, acordando un significado común das situación, compartindo significados.

Nunha escola que poida considerarse comunidade profesional de aprendizaxe (Louis e Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas e Wallace, 2005), habería que considerar:

- ▬ Construír e compartir unha visión e uns valores, relativos ás metas da escola focalizando na aprendizaxe do alumnado, mantendo altas expectativas e unha cultura de mellora na que o profesorado se preocupa de aprender continuamente, mediante a planificación, o traballo e a ensinanza en equipo.

- ▬ A responsabilidade compartida pola mellora da educación que se ofrece, de maneira que, nalgunha medida hai presión recíproca para ir na mesma dirección.

- ▬ A colaboración de maneira que se establecen relacións nas que o profesorado se apoia mutuamente e a organización aprende, nas que hai dispoñibilidade para por en común e compartir o que cada quen sabe facer, dar e pedir axuda, onde os compañeiros son amigos críticos fonte de coñecemento

e feed-back. Ademais, deben ser relacións baseadas na confianza mutua, respecto, apoio, de maneira que todas as persoas se sintan recoñecidas, valoradas, respectadas na súa individualidade, disentir é posible dentro dunha reflexión crítica do grupo.

– A implicación e valoración de procesos de aprendizaxe profesional, tanto por parte do profesorado, como do apoio externos (asesores/as), para o cal se realizan actividades; desenvólvese unha práctica reflexiva indagando sobre os procesos de ensinanza e aprendizaxe (observación entre iguais, investigación-acción,...), e a información serve para mellorar (no traballo empírico abordamos á reflexión sobre a práctica das asesoras/es, entendendo que é unha actividade fundamental tanto na perspectiva individual como na de colaboración, no seo do seu equipo e cos centros educativos).

– Apertura ao exterior, establecer redes e asociacións, para a aprendizaxe de maneira que este nos permita analizar os procesos internos.

Neste contexto, no que se debuxa a posibilidade dunha actuación común, no que o respecto ás individualidades, á autonomía profesional, forman parte da cultura do centro, temos que preguntarnos como camiñar cara esta situación desde a realidade dunhas culturas escolares nas que predomina a privacidade, o individualismo.

Tense falado da necesidade de redeseñar e de reculturizar os centros; pensando que unha estrutura adecuada favorecerá o desenvolvemento profesional do profesorado e o seu sentimento de membro dunha comunidade, para ir progresando no desenvolvemento colaborativo ata conseguir o compromiso e unhas verdadeiras relacións de colaboración para acadar a mellora educativa. Isto non está exento de dificultades, desde conxugar o ámbito individual e o colectivo ata as “irrupcións” administrativas con propostas en diversas, pasando pola mobilidade de persoal. Os proxectos de traballo en equipo, nos que hai que realizar innumerables transaccións que permitan acadar consensos, conxugar intereses, compartir significados, etc., poden axudar, claro que a súa potencialidade diminuírá considerablemente se

son “impostos”, se proceden do exterior, como ocorre coa oferta institucional de formación dos Centro de Formación e Recursos, que en teoría responde ás necesidades reais do profesorado pero que na práctica supón moverse no marco das convocatorias oficiais (convocatorias de Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros, de grupos de traballo, por sinalar algún exemplo).

Bolam, MCMahon, Stoll, Thomas e Wallace (2005), entenden que a creación e desenvolvemento de comunidades profesionais de aprendizaxe, ten que ver con diferentes procesos internos e externos á organización escolar, á escola, así:

– Por o foco nos procesos de aprendizaxe, de maneira que existan oportunidade de aprender e desenvolverse profesionalmente, sobre todo no contexto de traballo e a partires da propia práctica coa reflexión, o apoio dos/das iguais, o asesoramento. A autoavaliación proporciona boas oportunidades para a obtención e manexo da información, a reflexión sobre a mesma e a aprendizaxe profesional. Neste contexto a aprendizaxe individual é moi valiosa, en tanto supón o primeiro paso para poder compartir e para construír coñecemento valioso; tal e como di Fullan (1993, 1999), para poder compartir primeiro hai que ter algo que compartir.

– O liderado, do que xa nos ocupamos no capítulo sobre o asesoramento e que máis adiante relacionamos coa innovación para a mellora. Precísase a función de liderado, a todos os niveis, para o desenvolvemento das comunidades profesionais de aprendizaxe, tanto a dirección, como outros profesores/as e todos os membros en algún momento, así como os asesores/as de formación, poden liderar actividades, procesos, proxectos, que fundamentalmente provean de oportunidades de aprender, de reflexionar e que non esqueza que o cambio, a innovación para a mellora lévano á cabo persoas.

– Ao estar implicadas persoas o conflito vai a estar presente, isto non é negativo en si mesmo (Torrego e Moreno, 2003; Boqué, 2003), pero hai que enfrontalo. O traballo colaborativo será tal e será produtivo cando estea baseado nunhas relacións de confianza e respecto, como se dixo máis arriba.



– O tempo e o espazo, son factores relevantes en tanto posibilitan e facilitan que o profesorado comparta as experiencias profesionais. Ten sido obxecto de reflexión por autores como Hargreaves (1996), quen subliñou a importancia do tempo, tanto diacrónico como monocrónico e tamén como cando se impón o emprego do tempo non se pode considerar que se promove a colaboración, ou Stoll, Fink e Earl, (2004), para os que resulta un factor crítico á hora da planificación para que a aprendizaxe ocorra tanto na escola, como na aula, entre o profesorado. Na actualidade, no noso contexto, á distribución horaria propia dos centros de secundaria que non facilita o traballo conxunto, cinguese a diminución do tempo de traballo e de permanencia no centro en educación primaria, podendo o profesorado ausentarse do centro en determinados momentos, que elixa á súa conveniencia de acordo co horario de traballo; isto dificulta a de por si difícil tarefa de atopar tempos comúns. Tampouco o espazo favorece, polo xeral, o traballo colaborativo nun contorno amable, adecuado, cos recursos necesarios; se ben en educación secundaria soe haber un lugar para o profesorado de cada departamento, en educación primaria non é común a existencia dun espazo concreto no que o profesorado se poida reunir para traballar en condicións favorables.

– A relación e interacción co contorno e con axentes externos é tamén fundamental. Familias, asociacións, universidade, outros centros, asesores/as de formación, constitúen axentes de apoio ao cambio cos que é preciso establecer relacións e asociacións por diversos medios e de diferentes formas. Cada vez máis a creación de redes de aprendizaxe, das que falamos noutro lugar, coas posibilidades que ofrece a rede Internet, son un recurso valioso para a aprendizaxe das comunidades profesionais.

Estamos aludindo reiteradamente a necesidade e condicións para que se produza a aprendizaxe que, en último termo, levará a innovación e mellora da educación que recibe o alumnado; unha aprendizaxe que atendendo á dimensión da aula pon o foco sobre a aprendizaxe da organización, sobre a escola como unidade ou foco do cambio, nunha visión holística en tanto supón a situación máis favorable para a innovación; Stoll, Fink e Earl (2004),

describen unha situación deste tipo contraponendo dous tipos de escolas, unha na que alumnado, profesorado e dirección están aprendendo e outra que é unha comunidade de aprendizaxe; a diferenza está en que esta escola,

*... sabe como xuntalo todo, implicar a todo o mundo—incluídos os pais e a comunidade—nunha empresa colectiva que asegura que a aprendizaxe individual se suma nun todo coherente, tendo como finalidade fundamental a aprendizaxe de alta calidade do alumnado. A aprendizaxe dos docentes e do equipo directivo non ten lugar por si mesmo, senón en canto parte absolutamente esencial para a mellora da aprendizaxe do alumnado* (Stoll, Fink e Earl, 2004:147).

Segundo Hopkins (1996), é a capacidade interna de cambio de cada centro, o que o diferencia dos demais e dá a medida das súas posibilidades de levar a cabo innovacións que supoñan melloras e un impacto positivo nas aprendizaxes do alumnado; nesta dirección, o autor apunta como características internas dun centro que se move cara a mellora: compromiso para o desenvolvemento do profesorado, de maneira que teña oportunidades de aprender colexiadamente; implicación do profesorado, alumnado e comunidade escolar na toma de decisións e na forma de traballar; enfoque do liderado múltiple dos profesores e profesoras, como función distribuída entre eles; eficaces estratexias de coordinación; emprego da investigación e da reflexión por considerar que lles permiten identificar mellor as súas prioridades e aprender xuntos; planificación do desenvolvemento como previsión con obxectivos e prioridades identificables, secuenciadas no tempo e focalizando o esforzo no labor de aula.

Pero o no gordiano que cómpre desfacer é como adecuar ao contexto as estratexias de innovación para a mellora, tendo en conta a singularidade de cada centro; un aspecto relevante é que as estratexias elixidas respondan ás súas necesidades de acordo co seu estadio de desenvolvemento e aínda dentro do centro, (particularmente nos centros de educación secundaria cos seus departamentos funcionando con certa independencia), de acordo co estadio e características das diferentes partes. Hai acordo en considerar que a innovación é algo a desenvolver como proceso interno, en certas condicións, para o cal

cómpre xerar capacidades na organización, tendo en conta que os procesos educativos son particulares e o cambio non é un proceso lineal, polo que as estratexias empregadas non poden ser transferidas sen máis.

Hopkins, Harris e Jackson (1997:403), de acordo coa súa experiencia no apoio externo aos centros escolares, diferenciaron tres tipos de estratexias segundo o seu estadio de desenvolvemento:

- Tipo I, iniciar un proceso de desenvolvemento. Cando o rendemento dos centros é baixo precísase comezar por abordar dimensións básicas do currículo con obxectivos claros e directos. Poderían empregarse estratexias como o cambio de liderado, comezar por cuestións de fácil resolución, forte apoio externo, cambios organizativos progresivos que proporcionen novas oportunidades de liderado, colaboración, planificación.

- Tipo II, apoiar o inicio dun proceso de desenvolvemento. Tratan de que os centros delimiten ben as súas prioridades de desenvolvemento incidindo en aspectos concretos do proceso de ensinanza e aprendizaxe, con estratexias xeradas desde dentro, tales como cambiar os estilos des liderado, mellorar o contorno, implicar a toda a comunidade, o que non exclúe o apoio externo.

- Tipo III, soste a institucionalización. Trátase de abrirse ao contorno de maneira que poden crearse redes de apoio, tamén a colaboración con Universidades ou outros centros, son modos de favorecer a permanencia no tempo das innovacións. Entre as estratexias posibles están aquelas que potencien a colaboración, oportunidades para desenvolver experiencias innovadoras ou articular valores e estender os logros.

Máis adiante veremos estratexias concretas para potenciar a innovación e mellora dos centros que, en xeral, seguen o mesmo esquema: inicio, desenvolvemento e institucionalización / sostibilidade.

Sobre a maneira de formar ao profesorado nos contextos de traballo (intención, por outra parte, declarada en moitos sistemas de formación continua do profesorado, aínda que sexa suficiente ver a oferta contida nos plans de

formación e a sobreabundancia de actividades tipo curso ou similares, para dubidar delo) e sobre como organizar os centros para que sexan lugares adecuados para a aprendizaxe do profesorado, Little (1999), apunta:

→ O núcleo do desenvolvemento profesional do profesorado é a actividade práctica diaria co alumnado na aula. Ademais da aprendizaxe pola propia experiencia do traballo na aula co alumnado é necesario o intercambio, a análise crítica colaborativa da práctica de forma sostida e sistemática, tal e como apuntamos ao falar da reflexión sobre a práctica como estratexia de desenvolvemento profesional.

→ A organización do traballo diario debe estar ao servizo da aprendizaxe do profesorado. A burocracia non favorece a aprendizaxe, ao contrario, dispor un modo de funcionamento que favoreza a comunicación e intercambio, con espazos e tempos adecuados, motiva e potencia a aprendizaxe

→ Experimentar modos alternativos de aprendizaxe do profesorado. Ante a constatación de que certos modos de enfrontar a formación non son produtivos debemos decidirmos por experimentar outros alternativos nos que investigación sexa unha compoñente básica.

→ A avaliación dos resultados do labor desenvolvido polo profesorado coas alumnas/os é unha fonte de aprendizaxe ao proporcionar un valioso feedback sobre o realizado e constitúen fonte de información para establecer metas de desenvolvemento profesional en tanto indicadores que permitan recoñecer os puntos fortes e débiles.

→ Desenvolvemento dun clima que favoreza a aprendizaxe do profesorado, un *ethos* de valores, crenzas, etc. potenciador do mesmo, e nesa dirección está a consideración do centro como comunidade de aprendizaxe así como dos equipos docentes.

En definitiva, trátase de que a aprendizaxe do profesorado sirva para mellorar o que fai, partindo da consciencia da situación obtida a través da análise e reflexión sobre a mesma, en modo tal que os propios procesos de traballo sexan xermolo do cambio, da innovación para a mellora. Se o centro se

organiza para que o profesorado aprenda, a formación centrada na escola, como tarefa realizada colaborativamente, formaría parte do proceso de mellora do currículo en tanto este pode ser contido da mesma. Neste senso o labor de asesoramento á formación do profesorado pode colaborar, tamén, na reestruturación dos modos de traballar do profesorado para que o centro sexa unha comunidade de aprendizaxe profesional, e nela o asesor/a realizará funcións de liderado procurando axudar á capacitación do profesorado como colectivo e que outros profesores/as, vaian asumindo esas funcións, trátase de potenciar a responsabilidade e autonomía do profesorado e dos centros.

No intento de comprender e apoiar os procesos de cambio e innovación para a mellora, a investigación educativa, ten ido conformando un marco conceptual no cal se aloxan diversas estratexias e experiencias. A súa evolución pode sintetizarse no paso dunha concepción racional na que a planificación se concibía como sucesión de fases claras, preestablecidas, a un modelo aberto, flexible, evolutivo, con fases de contornos difusos en relación dialéctica. Este cambio nútrese, en parte, do desenvolvemento interrelacionado de aportes de diferentes correntes provenientes de campos como a organización escolar, desenvolvemento do currículo, da formación e desenvolvemento profesional do profesorado, os modelos de ensinanza, a investigación educativa, que iluminan desde distintos ángulos a construción de coñecemento para a innovación e mellora da escola. Veremos, a continuación algunhas estratexias de innovación e mellora.

## **12. Estratexias de innovación institucional**

Tomando a escola como unidade de cambio, vimos reflectindo sobre a innovación para a mellora educativa tomando en consideración a súa natureza organizativa, unha visión da mesma como comunidade de aprendizaxe en base a interacción de todos os seus membros (profesorado, alumnado, familias e tamén a sociedade e institucións exteriores), a súa cultura como elemento relevante sobre o cal actuar e no que a colaboración aparece como elemento

aglutinador, a importancia da micropolítica presidindo as relacións no seo da escola (autonomía, o poder, liderado,...). Agora veremos algunhas estratexias complementarias que pretenden apoiar o desenvolvemento e a innovación para a mellora nos centros, nas institucións educativas.

Bolívar (1999), analiza diferentes estratexias de innovación en base aos enfoques empregados por Hameyer e Loucks-Horsley (1985), e diferenza entre estratexias para xerar cambios na organización (Desenvolvemento Organizativo, DO; Revisión Baseada na Escola, RBE; Autorrevisión institucional, aprendizaxe organizacional), para o intercambio e difusión de coñecementos, experiencias e recursos (Difusión e utilización do coñecemento, Asesoramento), e estratexias para desenvolver competencias e facilitar iniciativas locais (*Concerns Based Adoption Model*. CBAM, Liderado, Desenvolvemento profesional).

Pola nosa parte, ocuparémonos da Revisión Baseada na Escola, en tanto esta aglutina os esforzos do asesoramento á formación do profesorado, e apuntaremos algunhas consideracións sobre o liderado escolar, xa que a función directiva é relevante na promoción da innovación, favorecendo a implicación do profesorado e o exercicio de liderado, á súa vez, de forma compartida, de maneira que, sen minorar a importancia da dirección escolar, todo o profesorado, toda a comunidade profesional de aprendizaxe se converta en axente de cambio, xogando aquí tamén, o seu papel, o asesor/a de formación (que tamén desempeña un rol de liderado).

O asesoramento e o desenvolvemento profesional, son tratados en cadanseu capítulo deste marco teórico do *asesoramento á formación continua* do profesorado, ademais das alusións pertinentes noutros momentos.

## **12.1. Estratexias para xerar capacidades na organización: A Revisión Baseada na Escola (RBE).**

Apuntaremos aquí algunhas breves consideracións sobre a RBE, como estratexia enfocada a organización no seu conxunto, con orixe no Desenvolvemento Organizativo (DO), toda vez que xa comentamos o DO e a súa evolución e incidimos no desenvolvemento da colaboración, que ten sido considerada como un novo paradigma educativo.

Asumir que a escola é unha organización que aprende e unidade básica do cambio, supón enfatizar a aprendizaxe en ambientes que a propia escola tenta criar e nos que a investigación prima. Trátase de analizar e valorar a experiencia de forma colaborativa, sendo partícipes e responsables de detectar as propias necesidades, levar ao cabo procesos de autoavaliación, elaborar plans de mellora como proxectos a desenvolver en pasos sucesivos para ir cara a escola que queremos, de tal modo que esta se converte nun proxecto, caracterizada segundo Dalin e Rust (1983), por:

- A creatividade interna, para en base a información e coñecemento xerado na propia escola, pensar e desenvolver os cambios nunha actitude investigadora e de resolución de problemas.
- A capacidade para dar respostas produtivas ás presións políticas, económicas, sociais, técnicas, culturais.
- A capacidade de adaptación e enriquecemento mutuo entre o contorno coas súas demandas e presións e a escola cos seus propios proxectos.

Á comprensión da escola coma un proxecto teñen realizado achegas movementos como o Desenvolvemento curricular baseado na escola (DCBE) ou a Revisión Baseada na Escola (RBE), como estratexias que facilitan procesos de formación centrada na escola, de desenvolvemento curricular de acordo coas necesidades do contexto, de desenvolvemento da organización, desde dentro aínda que contan con apoio externo.

A RBE desenvólvese a partir do proxecto ISIP, como autoanálise do centro como diagnose, realizado polos implicados e pretende atopar respostas aos problemas do centro, habitualmente con apoio externo. O carácter formativo da autoavaliación realizada e a finalidade de desenvolvemento do centro como organización, representa unha oportunidade de aprender a reconstruír o seu enfoque sobre o que está a ocorrer no centro, o que afasta esta estratexia da avaliación para o control e rendemento de contas.

Hopkins (1989:117); sinala seis características da RBE:

- Sistematicidade, non se trata dun proceso reflexivo tan só.
- A curto prazo pretende obter información puntual sobre as condicións, funcións, obxectivos e a eficacia organizativa dunha escola ou unha parte dela.
- A revisión conduce a acción tanto na dimensión organizativa como na curricular.
- É unha actividade grupal que implica aos membros do grupo nun proceso colectivo.
- A escola reconece o proceso como propio nunha perspectiva de optimización.
- O seu obxectivo é a mellora/desenvolvemento da escola representando unha fase na consecución dese obxectivo. A meta ideal é que a escola sexa relativamente autónoma e capaz de resolver os problemas.

O proceso de revisión realízase a través dunha serie de etapas interconectadas fortemente nas que os participantes desenvolven determinados roles. ao conxuntar etapas e roles obtense unha matriz para a RBE ou DBE (como tamén se denomina), e nela identifícanse os principais roles, as compoñentes básicas do proceso e defínense as relacións entre ambos. A matriz ofrece unha base para a planificación a longo prazo en base a visión que proporciona sobre o proceso, roles, actividades e actores implicados. Na súa formulación orixinal constaba de cinco fases: preparación, revisión inicial, revisión específica, desenvolvemento e institucionalización.



Se ben a esta matriz ofrece unha panorámica da situación da escola, non cabe comparar matrices unha vez que as culturas e valores de cada escola confírenlle carácter singular, non obstante, poida haber aspectos comúns.

Acometer un proceso de RBE precisa determinadas condicións institucionais básicas tales como: liderado democrático, clima innovador, tradición de autocrítica construtiva, comunicación aberta e capacidade para resolver problemas. Neste senso, concordamos con Coronel (2002), cando apunta que si estamos ante unha estratexia de desenvolvemento para a mellora, cabe preguntarse si tales condicións son punto de partida ou máis ben serían logros. De acordo coa nosa experiencia, tales condicións dificilmente se dan e menos simultaneamente, os procesos de revisión que soen acometerse son parciais e non moi sistemáticos e a disxuntiva é non facer nada ou facer o que é posible a pesares de que, como mínimo, arriscámonos a conculcar non poucos presupostos; así, cando os centros solicitan participar en actividades de formación nas modalidades de formación centrada na escola (como por exemplo os Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros), ou diversos plans e programas que requiren presentar un proxecto no que como mínimo debe xustificarse á necesidade de formación ou problemática á que responden, a asesora/or colabora no proceso de detección de necesidades ou autoavaliación, con poucas posibilidades de facelo con certa rigorosidade (cuestións que xogan desfavorablemente son a dispoñibilidade dos centros e profesorado a implicarse, a urxencia dos prazos establecidos para presentar os proxectos, a percepción tradicionalmente instaurada na cultura do profesorado, e as veces nalgunhas persoas asesoras, de que son cuestións burocráticas, requisitos formais, e que o substancial será desenvolver un programa formativo sobre un tema normalmente prescrito que está “de moda” ou responde a outros intereses como a obtención de unha financiación extra para o centro, méritos ou puntos para o profesorado, etc.).

Volvendo a descrición da estratexia, debemos reseñar que hai diversos instrumentos contextualizados que se empregan nalgunha das fases para a

recollida, sistematización e comprobación dalgunhas dimensións. Hopkins (1988), recolle os principais, entre eles o GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools), que consta de un conxunto de materiais para a educación primaria e secundaria, adaptables ao contexto, que pretenden ser liñas guía para o proceso de revisión e desenvolvemento da escola. Foi promovido polo *Schools Council* e Universidade de Bristol (McMahon et al., 1984).

Diversas experiencias baseadas na estratexia de RBE e coma ela baixo a influencia teórica do DO, como marco e fonte de inspiración, ademais do proxecto GRIDS, foron achegando conclusións que incrementan a bagaxe de coñecemento sobre esta estratexia.

O Programa de Mellora Escolar, comezado en 1983 en Victoria (Australia), pretendía animar á reflexión colaborativa sobre os propósitos que tiñan e traballar na revisión e cambio das escolas con unha estratexia, (Warren e Lopresti, 1990).

O Proxecto da Universidade de Cambridge (IQUEA; Improvement the Quality Education for All; Hopkins, 1996), con propósito de cambio a longo prazo, dando protagonismo ás persoas máis que á implementación de cambios puntuais e específicos.

O Proxecto SWQI (School Wide Quality Improvement; Alberta (Canadá), no que se pretenden cambios duradeiros a través de pequenos pasos implicando a todo o persoal, con espírito colectivo, centrando o esforzo nas persoas.

Precísanse pois certas condicións para deseñar as melloras, sinala Coronel (2002), que logo das diferentes experiencias, tanto do movemento de escolas eficaces como de mellora da escola, aparece clara a necesidade de reconceptualizar as bases da investigación sobre o cambio en ambas direccións, o que nos leva a mirar cara ao paradigma de base.

Estes movementos de RBE, DCBE, formación centrada na escola (FCE), non obstante a súa propia especificidade, teñen certos presupostos comúns e empregan estratexias tamén similares co obxectivo de facilitar a mellora, o desenvolvemento curricular e organizativo, que para García Alonso (1998), de acordo coas revisións, entre outras, de traballos como os de Escudero e Bolívar (1994); Fullan (1993); Holly e Southworth (1989); Montero e Molina (1996); aos que engadiremos achegas coma as de Bolívar (1999) ou Coronel (2002), poden resumirse como segue:

- ♦ Aprendizaxe continuo vinculado ao desenvolvemento do propio traballo de maneira que a mellora da escola prodúcese na propia escola, no devir diario.

- ♦ A escola é o “nicho ecolóxico” no que se produce o desenvolvemento do currículo, o desenvolvemento do profesorado, o desenvolvemento do alumnado ea a reconstrución progresiva da propia escola. Esta consideración lévanos a mirar cara a cultura do centro (Bolívar, 1999), como foco no que incidir de cara ao desenvolvemento e mellora da organización escolar, da escola en definitiva.

- ♦ A simultaneidade do desenvolvemento curricular e o desenvolvemento profesional do profesorado, polo que ven a constituír, o primeiro, unha estratexia formativa; xa Stenhouse (1984), sinalou que non pode haber desenvolvemento curricular sen desenvolvemento do profesor.

- ♦ A consideración dos profesores/as como suxeitos activos da formación, partindo da reflexión colectiva sobre as súas necesidades en relación coas da escola. Trátase de ir aprendendo e adquirindo a capacidade (*empowerment*), para mellorar en base á elaboración dun adecuado coñecemento sobre o propio contexto.

- ♦ O modo de entender o papel e o tipo de apoio por parte de investigadores, formadores, asesores/as, outros axentes externos, cambia para verse como facilitación, consultoría, recurso, estímulo.

- ♦ A incorporación da autoavaliación crítica e democrática como eixo para a elaboración de proxectos de desenvolvemento da escola.

Así pois, o desenvolvemento da escola como organización e a innovación e mellora educativa, concretada na mellora dos procesos de ensinanza e aprendizaxe, con transcendencia á transformación social crítica, ven a ser unha cuestión de aprendizaxe permanente tanto individual como colectivo, reconciliando os intereses a ambos niveis.

O DBE ou RBE, para Coronel (2002), incide no recoñecemento da escola como unidade básica de cambio, da organización escolar como ente capaz de articular e desenvolver as dinámicas que levan consigo os procesos de mellora da institución educativa. Do predominio inicial dunha racionalidade máis tecnolóxica debido ás orixes (DO) e a súa concreción, foise evolucionando cara outra máis interpretativa subxacente nos procesos de mellora máis actuais, ao estar presididos pola idea de colectividade e colaboración de maneira que o organizativo e o pedagógico, non deben nin poden dissociarse (Escudero, 1990).

Neste senso a RBE e movementos relacionados, deben ser algo máis que unha estratexia si pensamos que supón achegar á mellora da escola unha clara opción ideolóxica que aposta pola colaboración, como valor básico, sen ela non é posible a autoavaliación e xestión democrática da escola nin a mellora; ao tempo (como vimos), aséntase na teoría crítica educativa para comprender, dar senso e traballar, en base aos presupostos dunha racionalidade liberadora e de emancipación.

## **12.2. Estratexias para desenvolver competencias e facilitar iniciativas locais: o liderado**

A cuestión do liderado, do que xa apuntamos algunhas consideración máis arriba ao tratar dos estándares e rendemento de contas (Elmore, 2006),

enfocámolo á innovación para mellora, (no capítulo V verémolo desde a óptica dun rol a desenvolver por asesores/as).

Os diferentes estudos sobre liderado e eficacia e mellora da escola (Creemers, 1994; Leithwood, 2007; Leithwood e Riehl, 2005; Moos e Huber, 2007; Silins e Milford, 2007) e sobre a innovación e mellora da escola (Bolam, 1993; Hopkins, West e Ainscow, 1996; Fullan, 1993, 2003) subliñan unha grande correlación entre ambos. Particularmente, o liderado escolar é crucial na perspectiva da mellora e obtención de resultados dunha escola individual; as escolas son consideradas organizacións que aprenden, innovando a través de diferentes fases, nun proceso que aspira a formar parte da cultura da escola (atmosfera, rutinas, estrutura), a ser sostible (Hargreaves e Fink, 2002). O proceso de ensinanza-aprendizaxe é o núcleo dos esforzos, de maneira que o profesorado individualmente e o liderado escolar, son axentes de cambio fundamentais para que a escola chega a ser unha organización que aprende.

A función do liderado no desenvolvemento da escola é vital. Debe criar as condicións internas para o desenvolvemento continuo e o profesionalismo do profesorado, ten a responsabilidade de desenvolver una cultura de traballo cooperativa, de maneira que a función de modelado do/a líder escolar ten sido posta de relevo (Southworth, 2003).

Leithwood (2007:615-616), en base a revisión da investigación sobre a mellora da escola, no relativo ao mellor modo de mellorar a aprendizaxe do alumnado considerando as emocións do profesorado e o papel do liderado, sostén que:

- ♦ Moitas emocións do profesorado teñen unha relevante influencia na ensinanza e na aprendizaxe.
- ♦ As condicións de traballo inflúen, á súa vez, nesas emocións.
- ♦ As prácticas de liderado, particularmente as dos directores/as, constitúen un dos máis poderosos conxuntos de condicións de traballo que inflúen nas emocións do profesorado.

♦ As prácticas de liderado que realmente nutren as emocións positivas de profesores e profesoras, son parte de varios dos modelos de liderado máis comprensivos.

A investigación ten evidenciado que as emocións que teñen máis influencia na mellora da escola son: senso individual e colectivo de eficacia así como preocupación pola organización, satisfacción proporcionada polo traballo, estrés, moral e compromiso coa profesión.

Un liderado para a mellora da escola, á vez transformacional e instrutivo, é o que se ten considerado como ideal con máis frecuencia. Recoñecendo a influencia das persoas que lideran no modo de pensar do profesorado sobre o seu traballo e sobre os seus sentimentos, estas deberan procurarse unha guía que oriente o seu labor e inclúa unha serie de practica de liderado que inflúan positivamente nas emocións do profesorado. En base a modelos de liderado efectivo, (Leithwood e Riehl, 2005), recentemente desenvolvidos, sinala o autor catro conxuntos de capacidades básicas para un liderado fornecedor de condicións organizativas e emocionais positivas, que contribúan á mellora da práctica e da escola: establecemento de dirección, (axudar ao profesorado a desenvolver e compartir un obxectivo para mellorar o seu traballo); desenvolvemento das persoas (apoiar, recompensar un bo traballo, ser considerado/a, dar feed-back tanto individual como colectivo, etc..); redeseño da organización (flexible aplicación das regras); xestión do programa instrutivo (provisión de orientacións; recursos, buscar camiños creativos de mellorar a instrución,...). Con todo e a pesares de que se ten demostrado que estas prácticas constitúen os piares dun liderado exitoso na mellora da escola, constitúen unha condición necesaria pero non suficiente xa que hai máis aspectos que inflúen.

Moos e Huber (2007), revisan as teorías sobre o liderado, e consideran que o exercicio do mesmo é dependente do contexto en xeral e do contexto cotiá de actuación, tratando de influenciar o contexto e de criar condicións favorables para a mellora; por isto as/os líderes precisan saber comprender a

complexidade do contexto no que se moven, e o amplo sistema, de maneira que,

*School leadership must shape the school in such a way that the teachers who work there can then ideally be more effective in supporting their pupils to achieve better learning outcomes. Hence, the school leader becomes a facilitator of change and someone who effectively supports teachers in their work with pupils (Moos e Huber, 2007:592).*

Apuntaremos algunhas características de teorías actuais sobre o liderado, que nos desvelen as posibilidades, enfoques, concepcións, entre os que nos podemos mover para apoiar á escola e a innovación para a súa mellora. Nin a visión dun/ha líder como superheroe, como executivo paternalista ou monárquico, nin como un mero xestor, a pesares da presión actual en favor da xestión, son adecuadas. Nun mundo en continuo cambio que esixe cambiar e mellorar, como proceso continuo, parecen necesarias diferentes concepcións de liderado.

Liderado *transaccional*: nunha visión estática da escola como estrutura que precisa ser administrada do mellor modo posible para que todo funcione fluidamente, este tipo de liderado, que se ocupa das diferentes transaccións que constitúen a rutina diaria da organización—procesos organizativos diarios, cuestións económicas e de recursos, procesos de comunicación dentro e fóra da escola—resulta adecuado, e non debe menosprezarse como parte da creación de condicións adecuadas para os procesos de ensinanza e aprendizaxe, (Leithwood, 1992a).

Liderado *transformacional*: aquí, o/a líder é visto como alguén que sinala o camiño, non se queda na mera xestión senón que tenta de forma activa influenciar a cultura da escola, ganarse a colaboración e a preocupación dos seus membros. Debe ser capaz de ter éxito nos procesos de desenvolvemento da escola e de concentrarse nos resultados, no éxito dos procesos de aprendizaxe e de ensinanza e na relación destes resultados cos procesos concretos que conducen a eles.

Liderado *integral*: Imants e de Jong (1999; cit.. por Moos e Huber, 2007), consideran este tipo de liderado como a integración de tarefas de xestión e de liderado, polo que o goberno dos procesos educativos e a xestión coinciden e sobrepóñense; subxace aquí unha comprensión do liderado como control da condutía, das accións educativas do profesorado e dos procesos de aprendizaxe do alumnado e polo tanto o relevante para o líder é como influenciar positivamente unha cousa e a outra. De este modo a contradición entre xestión e liderado educativo, que soe ser percibida, con frecuencia, polos líderes escolares, perde o carácter contraditorio.

Liderado *instrutivo*: este liderado focaliza nas accións relacionadas co proceso de aprendizaxe do alumnado, o que inclúe actividades orientadas á xestión e o liderado tales como consenso de obxectivos, promoción de relacións cooperativas entre o profesorado, como a preparación de clases cooperativamente, coaching, etc..

Liderado *distribuído*: Hai consenso na literatura sobre a necesidade dun liderado distribuído (Spillane, Halverson e Diamond, 2004). Dado que a dirección ou a persoa que exerza o liderado, non vai a estar presente en todas aquelas situacións (aula, xuntanzas de preparación do profesorado, etc.), nas que haxa que tomar decisións, aínda que poida proporcionar orientacións para facelo, parece necesario que outras persoas poidan “compartir” o liderado, de maneira que este pode adoitar diferentes formas (Spillane e Orlina, 2005). Así, o liderado non consiste nas accións mesmas do líder senón na interacción entre o líder e outros axentes, sendo logo unha relación de influencia entre líder e seguidores en diferentes situacións, a cal pode describirse en función das súas ferramentas, rutinas e estruturas. Desde a perspectiva teórica do construtivismo (Thyssen, 2003a,b; cit. por Moos e Huber, 2007:584), o liderado pode entenderse como “The goal-oriented and specialized communication that aims at stimulating learning at all levels in schools” (Moos, 2003:19; cit. por Moos e Huber, 2007:584) un concepto paralelo ao de interacción de Spillane e Orlina.



As accións de liderado só teñen interese se así son entendidas polo seguidores e colíderes.

Liderado como *comunicación*: para Wenger (1999), dentro das comunidades de práctica, a construción de coñecemento e da propia identidade realízase, en parte, a través da identificación comprometéndose un mesmo nas relacións, e en parte negociando significados. Na escola podemos atopar diferentes clases de comunidades: a clase como comunidade democrática, a comunidade profesional, a comunidade de aprendices e a comunidade de líderes. Esta última atinxe á concepción de liderado distribuído. Todas elas precisan desenvolver un senso de ethos, dirección, poder compartido e construción de confianza, un liderado distribuído e democracia participativa, e poderían beneficiarse dun enfoque do liderado como comunicación.

Nestas comunidades está presente a loita por ocupar determinadas posicións e un modo de afrontala é a través dun liderado que teña que ver co desenvolvemento e indicación dunha dirección para a organización, o control das relacións entre o contexto externo e interno e a creación de confianza por medio dun emprego confiable do poder (Sørhaug, 1996; cit., por Moos e Huber, 2007).

Neste liderado son centrais os conceptos de poder e confianza. Poder entendido como capacidade tanto das persoas como das institucións para facer cousas que de outro modo non faría. O poder cría as condicións para que a xente actúe e colabore. A confianza depende da boa vontade da xente cando e enfrontan novos temas. Ambos se presupoñen reciprocamente, pois o poder sen confianza destrúese así mesmo e a confianza sen a contención do poder non sobrevive, se ben sempre haberá intereses contrapostos e o liderado terá que restablecer o equilibrio das relacións de poder, polo que establecer cales deben ser os puntos de discusión profesional na dirección de ver que é o que interesa a comunidade e como se poden resolver os problemas, é unha das súas tarefas, tendo en conta que debe manterse o equilibrio entre influencia e a confianza. Este obxectivo pode ser máis alcanzable empregando a ferramenta da

comunicación, que para Moos (2003; cit. por Moos e Huber, 2007), está constituída polos modos en que os líderes a todos os niveis poden influenciarse reciprocamente.

Liderado *integrador*: o liderado debe basearse en certos principios que teñan en conta a prevalencia dos obxectivos educativos sobre os requirimentos administrativos, ao considerar as escolas como organizacións que aprenden, as persoas que a apoian deben traballar colaborativamente; o liderado ten que ver coa capacitación doutros como posibles compañeiros/as no liderado. Este tipo de liderado ten recibido, entre outras, as denominacións de cooperativo, democrático, transformacional.

Hubert (2004) propón un enfoque de liderado integrador que pon o foco nos propósitos da escola e adecúa o liderado aos obxectivos desta integrando os diferentes roles e expectativas, enfatizando, non obstante, a capacitación dos diferentes apoios. Nesta óptica reúnense tres compoñentes: integración de todos os apoios, tendo en conta, ademais, que o liderado nunha sociedade democrática debe estar impregnado de valores democráticos como a equidade, xustiza, coidadoso e reflexivo uso do poder, etc.; integración de diferentes roles e funcións na persoa do líder; accións de liderado que integren a todos os apoios de acordo cun liderado cooperativo e focalizar nos diferentes individuos e grupos e nas relacións colaborativas entre eles, de maneira que o liderado debe ser capaz de promover o desenvolvemento de relacións profesionais adecuadas e de procurar o seu fortalecemento para contribuír a creación dunha escola cooperativa e democrática.

Liderado *democrático*: de acordo con Moos e Huber (2007:585), democracia e cooperación son principios básicos da acción de liderado, tanto como obxectivo como método. Dada a xerarquización; complexa no interior da escola, democracia e cooperación constitúen principios que permiten que alumnado e profesorado deseñen conxuntamente a escola que desexan.

De este modo a responsabilidade de liderado estará amplamente distribuída en forma de “comunidade de líderes” dentro da escola (Grace, 1995), enfoque co que tamén están de acordo Jackson e West (1999) cando describen o “liderado post-transformacional”. Se a escola é unha organización que aprende isto leva consigo a participación activa, codeterminante e colaborativa de todos/as, (incluíndo a participación do alumnado nas tarefas de liderado). A cooperación non é un estilo de liderado, pero reflicte unha concepción do liderado como actitude xeral.

Para os autores o obxectivo fundamental do liderado é:

*...to empower and enable staff and students to assume responsibility for learning, acting and collaborating in school and outside school* (Moos e Huber, 2007:586).

Isto é así por dúas razóns principais: a escola é unha institución educativa que debe educar para unha cidadanía democrática, con responsabilidade comunitaria, independente e preocupada pola xustiza e a equidade; sen embargo, a educación representa un modo de influír sobre un alumnado que non posúe criterio propio, que precisa formarse. Do mesmo modo, o liderado sempre supón influencia sobre outros, por iso é moi importante que xestione con sumo coidado e responsabilidade este poder. A segunda razón é que a ensinanza desenvólvese nunha comunidade escolar polo que alumnado e profesorado deben comportarse e sentirse membros da mesma e finalmente, dado que as escolas actúan de acordo cos obxectivos establecidos pola sociedade no seu conxunto, deben responder ante ela (Moos e Huber, 2007).

Concordamos coa idea dun liderado democrático na liña de Moos e Huber (2007), o que nos remite a discusión do que se considera democracia, escolas democráticas e liderado democrático, que concitan o acordo de moitos países como nocións pero non en como se entenden. Dewey (1937), quen continua a ser referenciado na actualidade por moitos estudosos da educación,

considera que un liderado democrático maniféstase na vivencia cotiá da democracia a través da participación na práctica cotiá da vida da escola.

*What the arguments for democracy implies is that the best to produce initiative and constructive power is to exercise it. Power, as well as interest, comes by use and practice...I think, that unless democratic habits and thought and action are part of the fibre of a people, political democracy is insecure. I cannot stand in isolation. I must be buttressed by the presence of democratic methods in all social relationships (Dewey, 1937:345; cit.. por Moos e Huber, 2007: 586-87).*

Nesta liña, serían os “mellores argumentos” os que deberían prevalecer sen empregar a coerción (Habermas, 1987), o que implica unhas relacións de comunicación entre os membros da comunidade escolar que busquen o entendemento mutuo e traten de minimizar o emprego da dominación.

En calquera caso, parece necesario que a sociedade se poña de acordo no senso que concede a democracia, que implica unha cidadanía democrática e como debe ser educado un cidadán/a para desenvolverse nesa sociedade; algo que, en realidade, está por facer dun modo “democrático”.

Coronel (1996), entende que un liderado democrático ha de ir máis alá da participación na xestión, en tanto a democracia,

*...relacionase cos asuntos de igualdade e xustiza e afecta a todos os niveis da vida social e institucional...O perigo ven cando o discurso da participación é absorbido polo discurso administrativo; entón o intento emancipador queda distorsionado e pasa a ser unha tecnoloxía do control (Coronel, 1996:141).*

Fullan (2009), en consonancia coa su proposta de reforma as tres niveis—escola, rexión, estado—, que ven a supor ese consenso social do que acabamos de falar, caracteriza un novo liderado adecuado á mesma:

*The new paradigm does involve having a broad directional vision, but it has humility—listen to others including those with whom you disagree, respect and reconcile differences, unify opposition on a higher ground, identify win-win scenarios, be hopeful and humbly confident no matter what (Fullan, 2009:109).*

E conclúe, resumindo os achados atopados nunha exploración sobre o liderado na educación universitaria, que ben pode servírnos de referencia,

*We found that effective system leaders these days 'listen, link and lead', and 'model, teach and learn' (Fullan e Scott, 2009; cit. Por Fullan, 2009:109-110).*

A literatura sobre liderado é ampla e son variados os estilos de liderado propostos. Seguramente pode dicirse, na nosa opinión así é, que un liderado capaz de asumir diferentes roles e estilos, baixo a premisa de que sexan democráticos, non esqueza o senso moral do seu labor nin as finalidades educativas, teñan no seu horizonte a innovación para a mellora sostible dunha escola que persigue ofrecer ao alumnado a mellor educación posible, en condicións de equidade, e colaborar á transformación social e a construción dun mundo mellor, será un liderado que responda ao que debe saber, saber facer e ser un/ha líder na actualidade: apoio, facilitación, axuda, provisión de recursos, senso moral, recoñecemento, creación de confianza, colaboración, estímulo, capacidade de escoita, conciliación...

Tanto o apuntado máis arriba por Elmore (2006), sobre o tipo de liderado necesario para a mellora, como as anteriores palabras de Fullan e Scott (2009), e as características apuntadas, resumirían ben o tipo de liderado que, tamén na nosa opinión, debe desempeñarse tanto por parte de asesores/as de formación como pola dirección e todos os membros da comunidade educativa en función do contexto, do momento e tarefa a acometer nos procesos de aprendizaxe e de mellora que a comunidade profesional de aprendizaxe emprenda. Tal e como eles din este tipo de liderado debe amosarse *at all levels of the system*.

Poderíamos concluír, dado o visto sobre o liderado, que unha visión integradora do mesmo, na liña de Hubert (2004), sería a que mellor podería promover a innovación para a mellora. Entendemos que do que se trata é de facilitar o cambio apoiando realmente ao profesorado para o desempeño do seu labor na aula, e en xeral da capacitación das persoas para a mellora continua da

práctica da ensinanza, ao igual que sucede con asesores/as de formación (obxecto da nosa investigación), que, como vimos no capítulo correspondente, deben desempeñar funcións de liderado, polo que lle son aplicables as consideracións realizadas, tendo en conta o contexto particular no que se moven.

Xunto a estas estratexias de innovación, que podemos denominar tradicionais, hai achegas que ofrecen aspectos a considerar nos procesos de mellora da escola, así, Harris (2000:5-7), ofrece como elementos de caracterización da mellora escolar, os seguintes:

- ▮ Visión compartida do futuro da escola por todo o centro e renovación periódica da mesma no transcurso do proceso de mellora.
- ▮ Conceptualización do liderado como función colexiada, participativa, máis que unha delegación de arriba-abaixo.
- ▮ Definición propia do proxecto de mellora de acordo coas peculiaridades do contexto, sen desprezar o coñecemento dispoñible, a experiencia propia e allea.
- ▮ Centrar a mellora no logro das mellores aprendizaxes do alumnado tendo en conta as súas características.
- ▮ Enfocar a mellora desde todos os niveis, aula, centro, profesorado, sen prexuízo de seleccionar un ámbito para comezar tendo en conta a súa ubicación na visión global da mellora. Para isto son necesarios promotores externos e internos con implicación activa.

Outros estudos, Hutmacher (2001), en base a investigación sobre a política e a práctica educativas fan unha síntese de tendencias:

- ▮ Necesidade de integrar as melloras dos centros no conxunto do sistema educativo.
- ▮ Necesidade de cambiar as prácticas e estilos de dirección, dado que deben realizar tarefas cada vez máis complexas.
- ▮ Nas experiencias de éxito, os participantes creen na posibilidade do cambio, da mellora, non obstante as circunstancias sexan desfavorables.

- Visión clara e compartida das escolas das metas a lograr.
- Asunción das resistencias ao cambio como normais e pola tanto necesidades de incentivos, non só económicos, senón tamén morais e profesionais baseados no éxito.
- Boa xestión da comunicación e consideración das persoas, son esenciais.
- O coñecemento educativo procedente da investigación debe informar as políticas educativas.
- O traballo en equipo amósase clave para o éxito da mellora.
- Conseguir organizacións que aprenden está relacionado coa implicación dos seus membros, coa xeración de competencia, de senso de pertencencia para desenvolver innovacións.
- Un líder eficaz é aquel que consegue facerse prescindible, de maneira que os procesos de mellora continúan na súa ausencia.

Pola súa parte, (Angulo 2002:163-64), fai tamén unha revisión dos procesos de mellora e extrae o que el chama *inconclusións* como puntos que permiten, *sopesar a enorme dificultade humana, conceptual e estrutural de cambiar e mellorar os contornos educativos*.

Estes puntos son:

- ♦ A mellora sempre debe implicar un propósito moral que non pode reducirse a cambios estratéxicos ou técnicos. Os cambios baséanse en valores, formas de convivencia, en eleccións (ou omisións), que realizan os colectivos e que non poden obviarse a menos que se oculte a raíz da acción humana. Cal sexa ese propósito moral debера ser obxecto de debate na comunidade, na sociedade, no colectivo no que se decide sobre o que é unha *educación de calidade*.
- ♦ A mellora sempre precisa prazos longos, non son posibles transformacións substantivas en pouco tempo; por outra parte, cada centro ou

colectivo ten o seu propio ritmo, en funcións de aspectos como a experiencia, os recursos, a enerxía para mellorar.

♦ A mellora non é unha cuestión de causa-efecto, senón algo que ocorre ao actuar no seo dunha rede organizativa. Os centros son institucións complexas na que os elementos humanos, sociais e estruturais conforman unha trama institucional, por outro lado tanto os centros como os colectivos teñen a súa propia historia que cómpre entender, como vimos anteriormente, e que non se pode actuar de maneira lineal, se queremos mellorar a calidade das institucións escolares.

♦ Sempre, a mellora, debería levar consigo desenvolvemento profesional do profesorado de maneira que amplíe a súa autonomía e coñecemento de oficio (Angulo, 1999). O contrario sería desatender precisamente a base sobre a que construír esta mellora; isto significa que a mellora escolar tamén está conectada, como vimos reiterando, coa mellora curricular; é dicir, co desenvolvemento curricular nos centros.

O autor finaliza considerando que

*Desenvolvemento do currículo, desenvolvemento profesional e desenvolvemento ou mellora escolar son procesos intimamente relacionados...Inconclusión que nos devolve ao mellor da teoría desenvolvida nas reformas curriculares e comprensivas dos anos setenta no mundo anglosaxón (Stenhouse, 1984; MacDonald e Walker, 1976). Quizais trazamos unha espiral necesaria, (Angulo, 2002:164).*

Bolívar (1999), apunta que se ten cuestionado si a escola como unidade básica de cambio, cos seus procesos avaliativos, non fai máis que transferir ao centro o que antes era exercido externamente ao propio centro, de maneira que a autorrevisión, como tecnoloxía confesional, sería un modo de interiorizar o control interno. O asesor/a tería un rol moralista desde o que encauzaría cara a orde “saudable” á organización; sen embargo, sinala, que este tipo de análise non leva moi lonxe para mellorar a escola (Bolívar, 1999:108).



Durante décadas, e tal como ven reiterando Fullan (2000; 2003), nalgúns traballos, o balance do coñecemento sobre o cambio e a innovación para a mellora, non resulta positivo na súa dimensión práctica pois coñecemos máis sobre aquilo que non funciona que sobre o que da resultado. Constátase que non se producen cambios reais, sostibiles; non obstante, o propio Fullan di que debemos asumir que nunca conseguiremos “a bala de prata” que acabe con todas as problemáticas da falta de calidade, e non cesar non empeño de ir enfrontando as problemáticas que se nos presenten. Con todo, nos últimos anos, (Fullan, 2005, 2009), unha nova proposta para a reforma educativa, merece a confianza do autor e mesmo se refiren experiencias exitosas. O que el denomina *Tri-level solution*, xa aludida, parece estar ofrecendo evidencias positivas nun número crecente de lugares que se comprometen con esta estratexia: Ontario, Finlandia, Singapur, Alberta, Canadá, Hong-kong e Corea do Sur, son nomeados polo autor. Agora, só queda, nada máis nin nada menos, conseguir a implicación e compromiso aos tres niveis, é hora de acometer cambios radicais para que as ramas da árbore medren frondosas e podamos criar unha boa fonte de alimentación e osíxeno para a educación e a reconstrución social.

### 13. Os procesos de innovación: fases

Levar a cabo o cambio, a innovación para a mellora, constitúe o que se denomina como dimensión práctica do cambio. Si ben, como di Guarro (2005:145), falar de como desenvolver os procesos de cambio, supón ter en conta a sustancia dos cambios, a teoría pedagóxica (o currículo e as propostas sobre ensinanza e aprendizaxe), en tanto é a que realmente lexitimaría e xustificaría as propostas de innovación que pretenden a mellora da calidade da ensinanza e da educación do alumnado. Tampouco poden esquecerse o contexto sociopolítico, cultural, económico no que os cambios xorden e no que se insiren, nin as súas finalidades, o para que cambiar. Así mesmo, os procesos de innovación para a mellora precisan do compromiso do profesorado, ao igual

que dos apoios para a súa dinamización e implementación (materiais, formación do profesorado, asesoramento).

Neste contexto, poden diferenciarse fases nos procesos de cambio e innovación para a mellora, que variando na concepción de diferentes autores son substancialmente as mesmas; así Bolívar (1999), propón: inicio-diseño (planificación, difusión/diseminación, adopción/utilización), desenvolvemento (fidelidade ao prescrito, adaptación mutua, condición facilitadoras), institucionalización (incorporación á acción educativa, capacidade para cambiar, apoios sostidos). Fullan (2001), sinala como fases: iniciación, implementación, institucionalización en íntima relación cos resultados na aprendizaxe do alumnado e da capacidade da organización para afrontar futuros cambios.

Nós, ao igual que tantas outras persoas, recoñecemos e admiramos a Fullan dada a súa maxistral traxectoria no estudo do tema do cambio e innovación educativos; ao tempo concordamos coa proposta de Guarro (2005), inspirada no propio Fullan (2001), que substitúe a fase de institucionalización pola de sostibilidade, na estela de Hargreaves (2002a), e engade, na fase de resultados, o desenvolvemento profesional do profesorado de acordo co aprendido na mellora da escola; máis tarde, o propio Fullan (2006), reflicte sobre este aspecto da sostibilidade.

É importante por de relevo o acordo, case unánime, en considerar a distinción de fases só como un recurso para o estudo, xa que non poden verse nunha relación lineal, polo contrario o solapamento, avances e retrocesos dos procesos son continuos.

### **13.1. Fase de iniciación**

A fase de iniciación ven a ser o proceso que leva a decidir implementar unha innovación (Fullan 2001). Tal decisión pode deberse a unha imposición da administración, iniciativa do centro ou certa parte do profesorado, proposta

da asesora/or, etc. Este autor considera que deben contemplarse os seguintes factores en relación co inicio dunha innovación:

♦ Existencia e calidade das innovacións: as escolas teñen que elixir que innovación ou innovacións adoitarán nun contexto como o noso actual, non é doado, pois, a lo menos na comunidade autónoma galega, a multiplicidade de ofertas carrega certa confusión e dispersión (sobre as tecnoloxías da información e comunicación, bibliotecas escolares, linguas estranxeiras, mellora da calidade, mellora da convivencia, etc., etc.); ao tempo hai que sumar a oferta que se produce a nivel nacional e incluso a que pode provir de outras institucións ou organismos sociais (concello, empresas, fundacións).

♦ Acceso á información sobre as innovacións posibles, que se ben pode provir de diferentes fontes entre as que está o Centro de Formación e Recursos, isto non significa que os centros á busquen ou desexen e sobre todo que o profesorado e as escolas teñan a capacidade necesaria para decidir adecuadamente nun contexto tan complexo e confuso, de información tan variada, cal pode ser a innovación que se adecúa as súas necesidades e problemas e de adaptala á súa cultura, porque do contrario poucas posibilidades hai de implementala.

♦ Mediacións: da administración proporcionado os recursos necesarios (materiais, humanos, como os asesores/as, actividades de formación,...); da dirección escolar que pode promovelas ou pola contra actuar de barreira, por exemplo, non facendo chegar ao Claustro unha proposta; do profesorado, importantísima mediación, pois é o responsable de un grande número de innovacións que pode coñecer polo contacto con outros profesores/as ou outros medios e que serán posibles cuanto máis adecuadas sexan as condicións (apoio da dirección, asesoramento, recursos, tempo, contacto con outras profesoras/es) de maneira que haberá un aliciente para comprometerse coa mellora e perseguila (McLaughlin e Talbert, 2001).

♦ Axentes externos de cambio: asesores/as, orientadores/as, persoas do ámbito universitario.

♦ Presión da comunidade: con unha presenza variable e que soe deberse a cuestións demográficas, infraestruturais, de profesorado; con todo poden chegar a ter un papel moi activo si se consegue implicalas.

♦ Políticas novas e dotacións orzamentarias. Neste caso o dilema consiste en que se a proposta se fai de maneira ambigua non suscita compromiso e se é esixente provoca o rexeitamento. Esta observación pode facerse na nosa comunidade autónoma respecto de propostas tales como a convocatoria de proxectos de mellora da calidade que non presentan moitas esixencias.

♦ Solución de problemas ou orientación burocrática: o desexable é que axude á capacitación da escola para innovar e resolver os seus problemas, e se ben nunca se dan en estado puro, soe tenderse ao non compromiso con cambios que afecten a cultura da escola.

Na fase de iniciación, poden diferenciarse catro procesos: planificación, deseño do currículo, diseminación e adopción, ou, máis adecuadamente, diseminación e utilización do coñecemento (Guarro 2005).

As innovacións resultan difíciles de planificar, con todo Fullan (2001), sinala un conxunto de aspectos a ter en conta para promovelas de maneira adecuada: asumir que o proceso de implementación ten como finalidade intercambiar as propias ideas e realidade cos demais, a implementación é en realidade un proceso de clarificación no que cada quen constrúe o seu propio significado polo que non cabe esperar que asuman o noso; o conflito e o desacordo non poden evitarse, as persoas precisan certa presión para cambiar pero deben poder reaccionar para que sexa efectiva; precísase tempo, un tempo subxectivo, para innovar, non todas as persoas asumirán á vez as innovacións, dependerá dos pasos que se vaian dando que se incorporen e sempre haberá quen non o faga; debe asumirse que pode haber motivos plausibles para non aceptar as propostas de mellora (tempo, desacordo, recursos non adecuados); é necesario que teñamos un plan que recolla os aspectos comentados e teña en conta os factores coñecidos sobre a implementación, cómpre asumir que nunca

teremos o coñecemento suficiente como para aclarar as medidas que deben levarse a cabo; non debemos esquecer que o verdadeiro obxectivo é cambiar a cultura das institucións antes que implementar determinadas innovacións.

Este é un tema sumamente complexo e debemos velo desde perspectivas diferentes que propugnan unha planificación flexible e evolutiva (Louis e Miles, 1990; Wallace e McMahon, 1994) en lugar dunha ríxida e a longo prazo, de modo que se poida ir cambiando en función da interacción entre o plan e a súa posta en práctica, da información e experiencia que se vai obtendo. Pola súa parte, Fullan (1993, 1999), considera necesario conseguir primeiro unha visión compartida do cambio traballando conxuntamente co profesorado e coa súa formación, para logo planificar.

Máis abaixo veremos algunhas cuestións relacionadas coa planificación e desenvolvemento curricular, que debemos ter presentes, xunto co resto de alusións ao mesmo, realizadas noutros lugares.

A adopción ou emprego do coñecemento sería o proceso que conduce a que o profesorado e centros decidan a posta en práctica ou non da innovación, o que non garante que se leve á cabo, dado que durante a implementación van a xurdir moitos problemas que poden levar ao abandono. Non sempre a decisión se toma polos implicados, cando son “impostas” o que ocorre é unha implantación do cambio, da reforma, que tampouco ten garantida a súa aplicación práctica.

Esta é unha cuestión relacionada coa diseminación e emprego do coñecemento xerado en contextos prácticos, unha cuestión de relación entre teoría e práctica. O coñecemento e as cuestións que teñen que ver con quen, por que, para que, como se xera, quen decide sobre a súa valía, que intereses subxacen, quen e como se exerce o seu control, etc., están na base da diseminación do coñecemento e inflúen na súa utilización tanto máis cuanto que o profesorado tamén xera coñecemento, non sempre valorado polo que entra en confrontación co oficial proveniente da investigación, nunha

concepción racionalista e que ten interferido nos procesos de diseminación e utilización.

Con todo, tanto son necesarios na innovación propostas desde arriba como a súa reconstrución desde abaixo e a asimilación das mesmas, para o que o coñecemento proveniente do exterior pode ser un bo recurso na mellora.

Moitas cuestións están pois presentes nos procesos de difusión que para Guarro (2005), ten como lugar natural as políticas de formación do profesorado, os seus programas, accións, etc., o cal nos coloca como asesores/as de formación do profesorado neste campo (nós contemplamos a difusión ao falar do asesoramento). A este respecto, Escudero (1992c:164 e sgtes.), propón para o proceso de inicio da diseminación/formación, outro conxunto de procesos e decisións, que veñen a constituír un proceso formativo para o profesorado:

- Xurdimento da proposta e creación dun clima persoal e social para traballar con ela.

- Reconstrución das capacidades do profesorado: definición adecuada do perfil da proposta, definición dos usuarios e do seu contexto de traballo, desenvolvemento das actividades iniciais de diseminación.

- Concretar as conclusións iniciais e implicación para a acción.

Trátase, xa que logo, dun proceso de discusión, reconsideración, xustificación, formación do profesorado para a reconstrución significativa do coñecemento que se difunde.

Finalmente, daríanse as condicións para decidir sobre a adaptación contextual da proposta e sobre a concreción da formación necesaria (actitudes, métodos, materiais, etc.), para o profesorado, as tarefas a desenvolver e o modo de facelo. O modelo de traballo de Joyce e Showers (1988), que xa comentamos, pode ser referencia para a formación.

Queda por culminar este proceso coa aplicación na aula do aprendido, que é o obxectivo da fase de iniciación o cal nos leva a entrar xa na

implementación, posto que a mutua adaptación (coñecemento novo, usuarios e contextos) ou a reconstrución se producen durante o emprego.

### **13.1.1. Innovación, mellora e desenvolvemento do currículo**

A mellora escolar inclúe a do currículo. O currículo, está relacionado coa selección e organización que a política educativa fai de grupos e individuos particulares, centros, e profesores, experiencias, procesos, relacións, e aprendizaxe do alumnado, proxectos, plans, programas, materiais, propostas de desenvolvemento, que conforman a súa materialización.

Guarro (2005), avoga por un modo de abordar a construción do currículo nos centros, como proceso democrático, reflexivo, de investigación, interrelacionado coa súa mellora partindo dun proceso de autorrevisión do centro (estratexia da que xa falamos), de tal modo que o proceso de mellora integre:

- A construción do currículo, sexa como demanda orixinada por reformas (sería o caso da elaboración do PE, proxecto educativo, ou outros proxectos que a administración solicita), ou á iniciativa propia.

- A mellora do centro, desde o punto de vista organizativo e da aprendizaxe do alumnado.

- O desenvolvemento profesional do profesorado.

Isto significa acometer a mellora institucional desde a interrelación dos ámbitos organizativo, curricular e profesional, co obxectivo que sempre debe perseguir a mellora: repercusión positiva na aprendizaxe do alumnado.

Nesta interrelación vimos a basear o marco teórico do noso traballo de investigación que contempla o Asesoramento (cap. V) como apoio aos procesos de innovación para a mellora nos centros educativos (cap. IV), considerando o Desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e a súa formación permanente (cap. III) xunto cos procesos de construción do

coñecemento (cap. II) e o estudo da profesión da ensinanza, como actividade *propia do profesorado* que esixe a formación permanente do mesmo (cap. I).

Propugnando e asumindo, como facemos, que a escola dentro dos procesos de mellora constante, debe protagonizar a construción do currículo, (desde unha opción crítica e transformadora), o labor asesor pode colaborar axudando para que a propia escola, desde a súa cultura, valores, ideoloxía, se mobilice e enfrente os procesos de construción da súa proposta curricular—diseño, desenvolvemento e avaliación—, a pesares da dificultade que o exercicio da actividade asesora, de por si difícil, controvertida, problemática, presenta nun contexto institucional, como teremos a ocasión de constatar, no relato sobre o labor de asesoramento, da parte empírica.

Falar do protagonismo da escola na construción do currículo significa entendela como unha comunidade de aprendizaxe na que profesorado, alumnado e outros axentes elaboran e comparten coñecemento, significados, etc. O currículo ven a ser unha *criatura* xerada por todos os participante na vida da escola, (Clandinin e Connelly, 1992), tanto como documento que expresa as intencións e finalidades educativas como a través do que se fai na aula, día a día. En definitiva, estamos a falar dun desenvolvemento colaborativo do currículo e da escola, dos centros educativos, sen por iso anular as individualidades, antes ben asumindo que é unha opción ideolóxica de desenvolvemento e mellora, con unha concepción do mundo, da sociedade, do coñecemento, na que a discrepancia ten sitio, e tamén a negociación para construír o consenso. Lembremos que Fullan (1993), di que para compartir hai que ter algo que compartir e isto significa valorar e defender as achegas individuais, e por outra lado tamén Fullan (1999:67), lembra que cómpre unha teoría da acción para que a teoría da educación non camiñe cara a autodestrución.

Neste senso, reiteramos que nos decantamos polo modelo de asesoramento de procesos colaborativo (como veremos no cap. V), na estela das propostas de Holly e Escudero (1988), Escudero (1990, 1993a), e de outros



autores que o reformularon (Arencibia e Guarro, 2003; Domingo, 2005; Guarro, 2001, 2005). Este ven a ser un modo de apoiar a mellora da escola conectando a formación e desenvolvemento profesional do profesorado, co desenvolvemento do currículo (que é finalmente onde se concreta a súa práctica no contexto particular de cada centro), con base no desenvolvemento colaborativo (xa que a colaboración non sería algo estático, dado, senón que se vai construíndo e desenvolvendo (como dixemos máis arriba). Este apoio concretaríase no desenvolvemento de proxectos de mellora (que adquiren diferentes denominacións desde o punto de vista institucional: Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, Proxectos de Bibliotecas, Lingüístico, de Convivencia), a través das diferentes fases interactivas nas que se articula e que substancialmente, coinciden coa das estratexias de mellora e as do cambio ou innovación, que estamos a desenvolver de modo sintético.

Nos procesos de desenvolvemento colaborativo da mellora e de asesoramento á mesma, convén tomar a precaución de facer fincapé nos problemas reais da aula, partir deles, para que os procesos sexan “útiles”, para que non haxa desequilibrio entre contidos e procesos; isto é, a colaboración debe poder aprenderse a través do cuestionamento crítico das propostas educativas pero non quedarse só na reflexión teórica, senón tomar partido, decidir e levar á cabo as decisións para avalialas e volver a comezar. Existe o risco de que o profesorado, se non “ve” algún resultado concreto, continúe nas dinámicas rutineiras, acríticas, pero que a lo menos lle ofrecen seguridade. Lembremos que Guskey (1986) propón partir de cambios na práctica para conseguir cambios nas concepcións, a motivación que o logro de obxectivos proporciona é unha forza que non debemos desprezar; certamente isto non é doado, tal vez sexa, en parte, cuestión de ir obtendo pequenos logros parciais, de admitir prácticas “imperfectas” sempre que sexamos conscientes delo e tratemos de por os medios para melloralas.

Isto constitúe un dilema non menor no asesoramento, actuar “imperfectamente” ou esperar a que as condicións nos leven a “perfección”. O

profesorado e os centros non van a esperar, teñen que facer, actuar, os procesos son fundamentais pero os contidos tamén son moi importantes, defendemos un asesoramento de procesos (o que por outra parte resulta necesario nunha perspectiva de asesoramento xeralista) pero que traballe os procesos “exemplificando” cos contidos. A reconstrución reflexiva dos procesos de formación pode axudar notablemente, pero reconstruír significa volver a construír, con unha perspectiva máis ampla, reflexivamente, algo que xa se construíu da mellor maneira posible no momento en que se fixo.

### **13.2. Fase de implementación**

É unha realidade constatable que poucas innovacións chegan á implementación, a culminar nunha mellora. Esta fase, insistindo en que non hai un desenvolvemento lineal senón interactivo e dinámico, é crítica no proceso (Fullan, 2001).

Trátase de levar á práctica a innovación para que se produza o cambio na dirección da mellora; é dicir, nos resultados e procesos de aprendizaxe do alumnado, nas prácticas docentes e nas crenzas, coñecementos e actitudes do profesorado. A implementación tense definido de diferentes formas e parece haber consenso en que,

*Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change (Fullan, 2001:69).*

Son diversos os factores que a investigación ten destacado en relación co proceso de implementación e que se teñen manifestado reiteradamente, nas investigacións realizadas, como favorables ou desfavorables máis que como decisivos, dado que veñen a constituír variables en interacción dinámica ao longo do tempo. Con todo, estas variables deben entenderse no contexto do cambio como un todo.

Na renovación dunha das súas máis destacadas obras sobre o significado do cambio, Fullan estuda estes factores concluíndo en sinalar que a implementación da innovación vese afectada polos que amosa a figura 9, como mencionamos anteriormente.

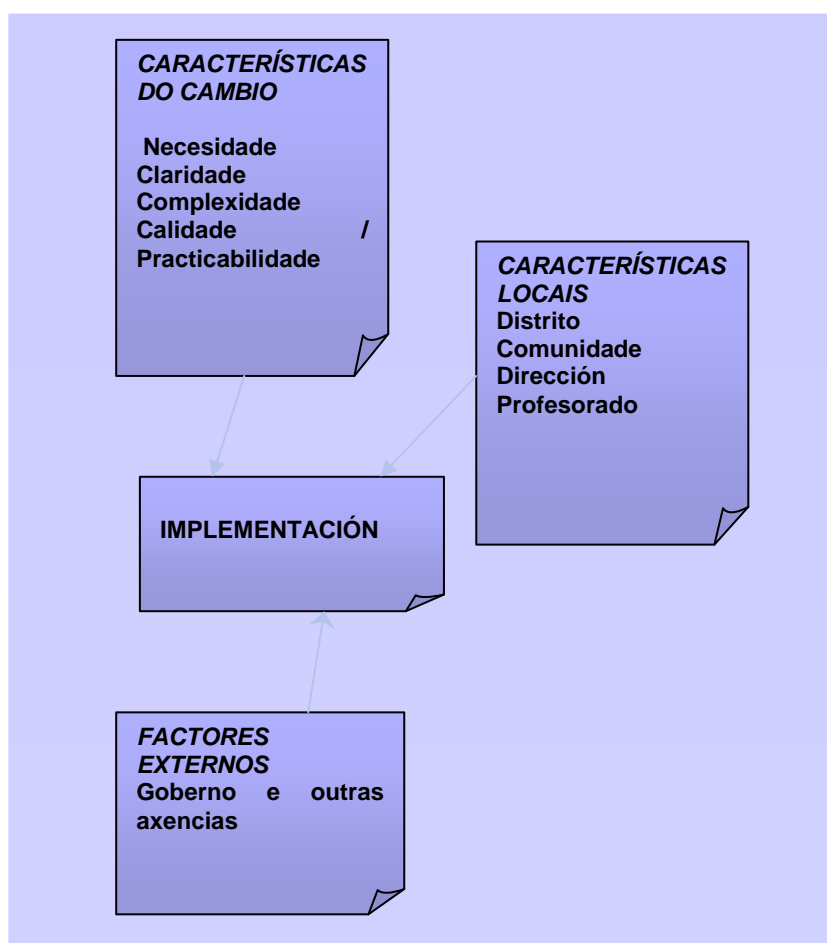


Figura 9. Factores interactivos na implementación. (Fullan, 2001:72)

O autor analízalos, logo de resumir algunhas das achegas máis recentes sobre a implementación, para obter, di, unha visión máis holística do cambio, entre elas as recollidas en *The Education Commision of the States*(ECS, 1999); *Education Trust* (1999); *Datnow and Strinfield*, (2000); *Leithwwood, Leonard and Sharratt* (2000); *Earl et al.*,(2000).

Os mencionados factores organízanse en tres categorías:

♦ Características do cambio: necesidade, claridade, complexidade e calidade/practicabilidade. Respecto da necesidade trátase de ver si a innovación resolve unha necesidade que se considera prioritaria ou non. A dificultade estriba en que non é doado detectar as necesidades nin priorizalas porque son algo construído socialmente e que pode ir cambiando ao longo da implementación. A claridade ten que ver coa relación entre a innovación e a necesidade en canto a posibilidade de satisfacela e como isto se realizará, cuestión difícil cando o cambio é complexo e tentar a claridade pode levar a unha simplificación perigosa por non corresponderse coa realidade. Este é un cabalo de batalla particularmente desde a loita entre un enfoque racionalista que presenta os procesos como lineais e outro fenomenolóxico, no que o dinamismo e a interacción fan moi complexo entender o cambio, precísase asumir certa dose de incerteza e ir investigando para comprender de que se trata porque na complexidade está a potencialidade do cambio, da innovación para a mellora, xa que atinxe á cultura da escola, á súa gramática básica.

♦ Calidade e practicabilidade teñen moito que ver co tempo necesario para profundar nas innovacións cos recursos adecuados e coa adquisición dunha comprensión profunda na que hai que traballar con constancia. A calidade debe coidarse en todo o proceso e unha comprensión profunda require tempo.

♦ Características locais: o distrito, a comunidade, a dirección, profesorado. Refírense ás condicións sociais do cambio que conforman un conxunto de oportunidades ou restricións para a innovación. As diferenzas contextuais determinan un rol distinto destes factores no noso contexto; en xeral, si podemos dicir que as diversas instancias implicadas mediatizan as propostas de cambio e poden colaborar positiva ou negativamente. O feito de que haxa en España administración central e autonómica, criba de feito todas as propostas —por mencionar un caso, pensemos na educación para a

ciudadanía e a súa diferente consideración e aplicación nas distintas comunidades—.

En cuanto á dirección, salvando tamén as diferenzas, debemos reseñar que se amosa como moi influente nos procesos de mellora, o seu liderado pode aumentar as posibilidades de que se leve á cabo, favorecendo as condicións organizativas que actúan positivamente; pensemos na importancia de dispor de tempo para o traballo colaborativo no centro, para desenvolver procesos de formación centrados na escola, na dispoñibilidade de recursos, aspectos todos eles sobre os que a dirección ten bastante control.

Reiteradamente tense apelado ao profesorado como pilar básico para a mellora e nesta fase aínda o é máis por ser o momento de levala á práctica. No capítulo sobre o desenvolvemento profesional do profesorado, tivemos ocasión de ver o influxo de diversos factores no seu labor.

De acordo con González e Escudero (1987), estaría clara a influencia de factores socioeconómicos, de personalidade, e outros na adopción e implementación das innovacións. Non cabe dúbida de que a dimensión individual do cambio precisa moita atención, como xa puxemos de relevo anteriormente.

Claro que o individuo profesor desenvólvese nunha cultura profesional e de centro que actúan como elementos favorecedores ou non, do desenvolvemento de innovacións. Xa comentamos como as comunidades profesionais de aprendizaxe poden potenciar o desenvolvemento colaborativo dos centros, á vez que a colaboración axuda á posta en marcha da mellora, o que non significa que o traballo individual deixe de ser valioso, tanto máis cuanto que a colaboración presenta vantaxes—apoio mutuo, comunicación aberta, visións compartidas, —pero tamén desvantaxes—lexitimación de prácticas non desexables, mecanismo de resistencia sutil, conformidade, etc.—

Factores externos: goberno e outros organismos. Os diferentes contextos introducen factores significativos de diferenciación. Trátase aquí de

factores que relacionan a escola coa contexto social, no que non atinxe ao considerado anteriormente. É en países do ámbito anglosaxón onde atopamos institutos, fundacións, centros de investigacións, laboratorios, etc. que exercen a súa cota de influencia nos procesos de cambio. No contexto español, ademais dos gobernos tanto central como autonómicos, apenas podemos referirnos ao inicio de actividade por parte de sindicatos, algunhas confederacións de nais e pais, organizacións non gobernamentais, que tratan de ser combativos, non obstante, a súa capacidade de influír nos procesos de cambio e innovación é moi pequena.

Xa falamos sobre a dimensión política do cambio, en tanto se produce unha mediación entre a sociedade e a escola, de maneira que o pensamento da cidadanía sobre a educación, os recursos cos que conta esta, a decantación de prioridades das políticas educativas, etc., están baixo a influencia das organizacións políticas, partidos; os medios de comunicación; o goberno; grupos de presión; e se ben habería que supor que as demandas sociais—pola súa parte influenciadas e presionadas polos medios de comunicación e estes por outros grupos de poder— cristalizan en iniciativas lexislativas, en reformas, non sempre e máis ben frecuentemente, a participación non é real polo que aquelas responden máis aos intereses políticos. A cuestión é que unha vez chegados ao punto en que as reformas se difunden, os gobernos parecen esquecer a súa implementación e a interrelación con quen ten que levalas ao cabo, (Fullan, 2001). Xa comentamos que non só a administración debe facer propostas de cambio (*top-down*), senón que debe ser sensible ás propostas de abaixo-arriba (*down-up*), á innovación para a mellora, apoiando os procesos internos dunha maneira máis profunda que o tan só formal, declarativo, puntual, mantendo unha comunicación permanente que equilibre o control e o apoio.

Os procesos de implementación nas innovacións teñen ido evolucionando desde unha perspectiva racional ou técnica, na que a implementación se realiza con fidelidade ás propostas, sen que o profesorado

nin os centros teñan nada que dicir e sexan, sen embargo, responsables do fracaso o cal se atribúe a súa incompetencia.

Ao observar que o éxito non se producía, foise abrindo un enfoque novo na concepción da innovación, na súa implementación, a adaptación mutua (Berman e McLaughlinm 1978:viii; cit. por Guarro, 2005:219). Trátase de ver como o profesorado e os centros poden adaptar ou reconstruír a proposta de innovación e mellora de acordo co seu propio contexto. Neste caso as propostas de innovación van cambiando, e dando lugar a outras diferentes. O profesorado e os centros son protagonistas no proceso de adaptación ou reconstrución. O labor asesor pasa de transmitir fielmente a innovación e convencer para que se implemente, a tratar de capacitar para a súa reconstrución promovendo culturas colaborativas, dialogantes—neste senso xa falamos do DBE como unha das estratexias adecuadas—.

A formación do profesorado terá así, unha perspectiva construtivista—partir da propia práctica e reconstruíla—; en consonancia, os materiais non terán que ser á proba do profesorado como na racionalidade técnica, senón flexibles, abertos de maneira que permitan a adaptación por un profesorado competente, formado e con criterio, de acordo coa súas necesidades. Hoxe en día os materiais audiovisuais veñen a impoñerse dada a cultura na que vivimos e abundan tanto na rede como no propio mercado, por outra parte, a súa elaboración require un tempo e coñecementos que dos que o profesorado non dispón e tampouco necesita en moitos casos, polo cal é fundamental a súa capacidade de adecualos para a súa aula, *reconstruílos*, o que implica ter a capacidade necesaria. O traballo colaborativo, grupal, o consenso nos criterios de selección, adecuación e emprego, a avaliación dos resultados obtidos, amósanse requisitos imprescindibles e son aspectos que os asesores/as tratamos de potenciar. Nesta situación, un dos perigos é que se impoñan editoriais e “fabricantes” de materiais, en ocasión, espectaculares e visualmente atractivos, pero moi cuestionables desde o punto de vista pedagóxico.

Unha terceira perspectiva na implementación, é a xeración de coñecemento polo profesorado. Recoñécese a capacidade do profesorado para a construción de coñecemento, no seo da escola, a través da indagación sistemática en colaboración cos seus iguais, o que para Bolívar (2007:177), supón dar “un paso máis, no contexto do *desenvolvemento curricular baseado na centro*”. Representa unha posición crítica respecto aos contextos tradicionais de xeración do coñecemento como a Universidade (Cochran-Smith e Little, 2002), e unha reivindicación da práctica e do profesor/a como investigador/a; con lexitimidade para a produción de coñecemento educativo válido. Este coñecemento xerado localmente pode facerse público a través de redes de aprendizaxe (Lieberman e Wood, 2002, 2003) onde se comparte con outras profesoras/es e centros, sendo posible a colaboración coa Universidade. Sendo así, os centros precisan ter unha grande autonomía, unha autonomía “real”, afastada das concepcións neoliberais como vimos, posuír a capacitación—ir adquiríndoa— para enfrontar o proceso investigador e a xeración de coñecemento práctico, accesible a todo o alumnado. Perséguese, pois, a creación de escolas democráticas, equitativas, (Lieberman e Miller, 2003).

### **13.3. Fase de sostibilidade**

Está claro, de acordo coa literatura conceptual (Fullan, 2001), que o cambio, pola súa natureza, esixe unha comprensión global e fenomenolóxica, non obstante, o analicemos a través de fases no intento de explicalo.

Na grande evolución que os procesos de cambio e innovación teñen experimentado, desde os anos sesenta, o chamado paradigma da sostibilidade, na actualidade, subliña a importancia da práctica diaria na implementación, na súa consideración como cuestión cotiá, de maneira que as melloras perduren, alteran a gramática básica da escola sen actuar como un vendaval co existente, senón reconstruíndoo de maneira progresiva, non traumática. Trátase dun



cambio de perspectiva forte, de paso dunha concepción moderna a outra postmoderna.

O proceso institucional da innovación conducente á mellora, meta longamente perseguida, entendido como o momento no que

*As novas prácticas se integran sen esforzo nos repertorios dos docentes e afectan a moitos mestres e non só a uns poucos* (Hargreaves e Fink, 2002:17).

Resulta paradóxico porque aquilo que se institucionaliza pasa a converterse en parte da cultura da escola que actúa, presuntamente, como rémora e impedimento da innovación.

Na perspectiva postmoderna, o paradoxo consiste en que si era criticable unha política burocrática que non respondía á realidade do día a día do profesorado e alumnado, e polo tanto non se producían melloras na educación, agora tamén pode criticarse que se orquestren condicións e propósitos tan sutís que a vida de quen traballa na educación sufra alteracións demasiado fortes (Escudero, 2007b:346).

Como alternativa, este autor fala de implementación emerxente, de tal modo que en lugar de tentar cambiar a vida dos centros buscando o mellor modo de levar á práctica as propostas de cambio, trátase de focalizar na práctica coa perspectiva postmoderna: observar que ocorre nas aulas cotidianamente, que pensa e sente o profesorado e o alumnado, e con este punto de partida ver que cursos de acción pode levar a cada escola a mellorar.

Entendemos que isto significa partir das características do contexto, promover o cambio contando con todas as persoas implicadas, o que non implica “reificar” a práctica, atribuírlle unha especie de “cualidades máxicas” para a mellora de maneira que todo o que dela provén é bo, desexable, que se lexitima per se—de acordo coa nosa experiencia e vivencia, volveríamos a repetir aquí a preocupación manifestada xa en relación as alusións que se fan á experiencia, a validez de todos os métodos, pluralidade, como palabras que cal

Midas todo o convertem en ouro, que validarían toda a práctica e calquera práctica; así como a consideración de que aludir á fundamentación, a racionalidade e aos supostos subxacentes a unha proposta, non é necesario porque se supón que son “boas e adecuadas”, mesmo resulta molesto para algunhas persoas e o consideran “teoría” que non resolve nada. Neste senso, destacamos o pensamento de Fullan (1993, 1999, 2001), sobre a necesidade de que o cambio teña senso e de prestar atención a que o profesorado individual e colectivamente constrúa e adquira ese significado dunha maneira adecuada

*...the purpose of acknowledging the objective reality of change lies in the recognition that there are new policies and programs...The real crunch comes in the relationships between these new programs or policies and the thousands of subjective realities embedded in people's individual and organizational contexts and their personal histories. How these subjective realities are addressed or ignored is crucial for whether potential changes become meaningful at the level of individual use and effectiveness...changes in actual practice along the three dimensions—in materials, teaching approaches, and beliefs, in what people do and think—are essential if the intended outcomes is to be achieved...Acquiring meaning, of course, is an individual act but its real value for student learning is when shared meaning is achieved across a group of people working in concert (Fullan, 2001:45-46), (énfase no texto).*

Así como, non perder de vista que o cambio inclúe, á vez, dúas cuestións fundamentais:

*...what changes to implement (theories of education) and how to implement them (theories of change). There are dangers in separating these two aspects, because they interact and shape each other. But it is helpful to realize this distinction in planning or analyzing specific reform efforts. In short, we have to understand both the change and the change process (Fullan, 2001:48), (énfase no texto).*

Tamén Guarro (2005), subliña a necesidade de ter claro o senso do cambio, ante a dificultade de determinar cal sexa este e a quen corresponde a lexitimación da mellora, dado que,

*O ritmo do cambio social, e a súa influencia sobre a lexitimidade dos valores imperantes, é tan vertixinosa que podemos terminar por non ter*

*nada claro o que está ben ou o que está mal, por o que vale a pena cambiar e como, e o que é superfluo e incluso regresivo, aínda que teña un envoltorio moi atractivo e tentador* (Guarro, 2005:225).

A sostibilidade para Hargreaves e Fink (2000), non é só cuestión de duración,

*It also addresses how particular initiatives can be developed without compromising the development of others in the surrounding environment, now and in the future* (Hargreaves e Fink, 2000:32).

Cambio e permanencia están presentes na vida humana e na educación. Cambiar non é sinónimo de máis calidade, algunhas cousas deben permanecer porque son puntos de ancoraxe para a sostibilidade e a calidade da educación.

*A educación sólida, a ensinanza e a aprendizaxe adecuados son intrinsecamente procesos de sostemento. O núcleo da educación sostible está definido polo apoio e o mantemento deses aspectos da ensinanza e da aprendizaxe que son profundos e duradeiros, que fomentan a comprensión sofisticada e a aprendizaxe de por vida para todos* (Hargreaves e Fink, 2002:18).

A dificultade estriba en chegar ao consenso sobre estes aspectos, sobre como construír comprensións que conciten acordos sobre os mesmos, desde opcións políticas e ideolóxicas diverxentes; un vello problema cando se trata de configurar un sistema educativo e parece formar parte da base de motivos que levan a cambios concomitantes co signo do goberno de cada momento.

Podemos, non obstante, para seguir a camiñar profundando na comprensión da innovación e mellora educativas e poder influír nelas, considerar a conceptualización que os autores fan da sostibilidade como

*...unha forma de pensar que é, á vez, integradora, holística e ecolóxica, e un paradigma intelectual sobre a complexa natureza dos sistemas humanos e naturais...* (Hargreaves e Fink, 2002:18).

Nun traballo posterior, (Hargreaves e Fink, 2006), os autores amosan o seu desacordo sobre as estratexias de cambio e mellora que teñen como norte a

produtividade económica e unha obsesión polo rendemento de contas, sen que realmente poida establecerse unha correlación positiva entre ambas. Fronte a este enfoque tecnocrático, propoñen un máis holístico incidindo na aprendizaxe profunda, na interconexión da escola, localidade, estado e os movementos sociais máis amplos como celas permeables nas que o liderado e os intentos de cambio teñen unha dinámica propia e, a súa vez, relaciónanse cos demais liderados. Entenden que non son incompatibles os obxectivos a curto prazo e sostibilidade, pola contra son útiles e englobanse no proceso de cambio.

O liderado, recoñecido como fundamental para o cambio e mellora e ao tempo obxecto de debate respecto da súa natureza, na súa relación coa aprendizaxe e o establecemento de obxectivos, de metas compartidas entre os centros, desenvolve e renova un senso claro do propósito e visión morais, céntrase en cada protagonista que está inmerso no proceso de aprendizaxe, é compatible cos principios básicos de sostibilidade formulados en diferentes ocasións, podendo analízalos conxuntamente e rectificar se é preciso.

Como froito da súa traxectoria de investigación, din os autores, (Hargreaves e Fink, 2006:47-48), que elaboran uns principios para acadar o cambio e mellora sostibles: *profundidade*, o cambio e a mellora sostibles dous aspectos cruciais e o primeiro principio focaliza na aprendizaxe profunda e na atención e o coidado cara os outros e entre todos; *lonxitude*, o cambio e mellora teñen continuidade no tempo, presérvase o que é valioso e así o liderado vai tendo relevo, sucesión, e o saber acumulado non se perde; *anchura*, refírese a difusión do cambio e mellora sostibles; *xustiza*, non causan dano a ninguén e son socialmente xustos; *diversidade*, cambio e mellora sostibles fomentan unha diversidade na ensinanza e na aprendizaxe, que une creando redes de conexións entre os compoñentes, que varían constantemente; *recursos*, son sempre incrementados e empregados con prudencia, tanto sexan materiais como humanos; *conservación*, cambio e mellora sostibles valoran o pasado e aos seus autores e conservan o mellor para construír un futuro mellor.

Compartir a responsabilidade na aprendizaxe e no establecemento de obxectivos no contorno escolar, reclama un liderado (Lieberman e Miller, 2005; cit. por Hargreaves e Fink, 2006:51), distribuído entre todos os participantes e a través deles, entre todos os membros dunha organización e tamén a creación de comunidades profesionais de aprendizaxe consolidadas.

Nos procesos de cambio e mellora sostibles, os axentes de cambio, non asumen propostas externas que non sexan sostibles e prexudican os procesos de aprendizaxe do alumnado. Son capaces de compatibilizar a súa vida persoal e familiar, non esgotan a súa enerxía traballando e facendo todo eles mesmos, senón que se ocupan da súa propia aprendizaxe, atopan tempo para a escola, son apoiados por mentores e titores e recoñecen tanto os seus acertos como erros. A historia dos centros, a memoria colectiva é tida en conta e vista como un recurso nos procesos de mellora, e valorada mantendo os mitos e valores.

Neste contexto, os centros son o foco do cambio e o sistema tería a función de apoiar e proporcionar recursos aos centros. Entenden os autores que

*A educación constitúe un ben de interese público...—polo que— tanto o ámbito escolar como o público teñen que estar íntegra e interactivamente involucrados na creación dun futuro máis sostible* (Hargreaves e Fink, 2006:56).

## 14. Avaliación da innovación

Sobre o valor da avaliación, apuntan, Bolívar et al., (2007), que esta é fonte de coñecemento, achegando unha comprensión máis fonda da situación avaliada, e pon de relevo, ao tempo, as funcións básicas de rendemento de contas e mellora das accións. En conxunto, o proceso que se diseña e desenvolve pode constituír unha experiencia de aprendizaxe, achega coñecementos.

Mais atrás vimos que unha das fases que Fullan (2001), consideraba nos procesos de cambio, de innovación, era a dos resultados, pondo así de relevo a necesidade da avaliación destes procesos; nela incluía a avaliación dos

estudantes e a do desenvolvemento organizativo, aos que Guarro (2005), engade a avaliación do desenvolvemento profesional.

A avaliación debe estar presente en todo o proceso de formación, tal e como reivindican diferentes autores/as ao tempo que recoñecen na súa dificultade (Ferrerres, 1996; Marcelo, 1999; Montero, 1996, 1996a; Villar, 2000; etc.). Obviamente tamén debe ser avaliado o proceso de innovación, como proceso de formación conducente á mellora da práctica educativa (Villar e Marcelo, 1992), de maneira que a avaliación forma parte das diferentes fases, por máis que estas non presenten unha secuencia cerrada. Desde a consideración do currículo como algo a construír (deseño e desenvolvemento), resulta ineludible entendela así; non obstante, non pode dicirse que sexan abundantes, particularmente no noso contexto os traballos sobre avaliación das innovacións, nin a práctica da mesma, (tal e como dicimos no noso relato sobre o asesoramento), na formación do profesorado en xeral, a pesares de que, como dicimos, a innovación se considere como un proceso de formación (na valoración dos proxectos de formación en centros, e en calquera proxecto de formación en xeral, tenta valorarse se este pode supor unha innovación na práctica e cando son desenvolvidos tamén se trata de considerar o impacto que puideron ou poden ter como innovación, na dita práctica). Desde esta óptica, xa Joyce e Showers (1988), reflexionaron sobre a dificultade de avaliar un programa de desenvolvemento profesional a causa de moitos factores, entre os que están: a amplitude e complexidade do sistema, o carácter particular e contextual de cada proxecto, a dificultade de recoller a información adecuada, tanto pola súa amplitude como pola necesidade de persoas que saiban como facelo, a dificultade de chegar ata a valoración do impacto do desenvolvemento profesional no alumnado, etc.; tamén Bolam (1988), puxo de manifesto a complexidade da avaliación das innovacións dado que inflúen factores profesionais, políticos, económicos, institucionais, educativos, curriculares; para chegar posteriormente, en relación co control da avaliación, a por sobre a mesa o dilema de si mellora e rendemento de contas poden formar parte do mesmo esquema.

Pese a todas as dificultades, estas non poden ser coartada para non levar ao cabo os procesos de avaliación, da mellor maneira posible. Un esforzo tan considerable como é a innovación e con unha finalidade na que nos xogamos, nada menos, que a mellora da educación que o alumnado recibe e as posibilidades de construción dun mundo mellor, non podemos deixalo á súa sorte desperdiciando a aprendizaxe que supón a avaliación, pola contra temos que, na medida do posible, ser capaces de ver as oportunidades que as propias dificultades pidan facer emerxer.

A complexidade dos procesos de avaliación obriga a facer algunhas consideracións respecto da conceptualización da avaliación e os enfoques da mesma, aspectos que tratamos a continuación.

Polo que se refire ao concepto de avaliación, para García Alonso (1992), avaliar quere dicir,

*comprender e determinar o valor e a calidade dun proceso formativo, o que esixe considerar simultaneamente os problemas éticos e técnicos intrínsecos ás decisións avaliativas* (García Alonso, 1992:25; cit. por García Alonso, 1998:335).

Isto significa en opinión da autora, considerar ao lado das cuestións metodolóxicas a dimensión moral e política superando a visión tecnicista linear e simplificadora do que é complexo.

Guarro (2005), explicita máis o proceso e a finalidade última do mesmo nunha dirección coa que estamos de acordo, considerando que a avaliación é,

*...o proceso tanto de recoller información e argumentos para que os implicados participen nun debate crítico sobre a súa propia práctica coa intención de transformala, como de capacitalos para desenvolver autonomamente dito proceso* (Guarro, 2005:231).

O propio autor subliña nesta definición: o seu carácter procesual; a apertura no emprego de información e argumentos que faciliten que todos participen; que en lugar de tecnoloxías para a valoración se aproveiten os procesos de enxuízamento, que se producen no debate, público e privado; o

compromiso coa mellora da práctica, transformándoa de acordo con metas e valores que desde un punto de vista democrático son defendibles e lexítimos; así como que o proceso de avaliación debe servir para o desenvolvemento profesional do profesorado e a autonomía da escola, o que significa que a avaliación se converte nun proceso de aprendizaxe para o profesorado e para a escola.

A avaliación do currículo como campo de investigación e prácticas profesionais nace da man da innovación educativa (Guarro, 2005:231), pola necesidade de comprobar a bondade dos proxectos de reforma e os resultados dos mesmos, non exitosos precisamente, como se ten dito. Esta avaliación realízase desde a mesma racionalidade técnico-positivista, que a innovación, e con parecida evolución. Inicialmente a avaliación tentaba comprobar si a implementación se realizaba de forma fiel, uns indicadores establecidos a partires dos obxectivos operativizados, servirían para comprobalo. O cambio de enfoque, dáse co cambio no modo de concibir a innovación como unha adaptación mutua entre o proxecto e a cultura dos centros para entender e comprender que é o que ocorre nese proceso adaptativo.

As modalidades e enfoques de avaliación que podemos atopar, así como clasificacións en bases a uns ou outros criterios, son diferentes, entre eles, a racionalidade, epistemoloxía, criterios políticos (Kemmis e Stake, 1988), combinación de criterios políticos e epistemolóxicos; así, House e Howe (2001), falan dunha *concepción herdada*, un enfoque *constructivista radical*, outro *posmodernista* e unha avaliación *democrática deliberativa*.

Pola súa parte, House (1992), propuxo unha clasificación das tendencias ou enfoques en función da forma en que se comportan respecto das dimensións fundamentais:

- e) Avaliación para o control fronte a avaliación para a mellora, de acordo coa orientación e finalidade da avaliación.
- f) Avaliación interna fronte a avaliación externa, tendo en conta a audiencia ou participacións dos implicados.



g) Cuantitativa fronte a cualitativa, en base á opción metodolóxica que predomine.

a) Avaliación para o control fronte a avaliación para a mellora, de acordo coa orientación e finalidade da avaliación. Neste caso a disxuntiva plantéase entre avaliación para o exercicio do control (resultados) e mellora (procesos). No primeiro caso subxace unha racionalidade técnica, predominante ata os sesenta nos procesos de cambio, que focaliza nos obxectivos, na medida da súa consecución, e leva nalgúns casos á súa operativización (Gagné e Briggs, 1980).

A tendencia oposta pon o foco nos procesos e na mellora. Subxace unha racionalidade práctica e crítica, considerándose necesario comprender como se desenvolve a innovación, que as persoas implicadas aprendan no transcurso do seu desenvolvemento que aspectos inflúen na aprendizaxe de como cambiar a ensinanza, a organización, en como innovar, para poder mellorar os procesos. Isto significa que a avaliación é parte dos procesos de cambio, de construción do currículo, de implementación da innovación que persegue a mellora, cuestión nada fácil tanto polas condicións que require para traballar (medios), como polas políticas (non persegue o control que a administración política quere).

Bolívar (2007a:372), ten en conta a distinción realizada por Scriven (1967), respecto dos tipos de avaliación: sumativa (asociada ao control), e formativa (asociada á mellora), e formula unha caracterización de cada tipo de acordo co propósito, interese, resultados desexados, nivel desexado de xeneralización, supostos básicos, metodoloxía, tempo (validez dos resultados e obxectivos finais perseguidos), enfatizando nestes últimos que a avaliación formativa é *para* a mellora e a sumativa *do* desenvolvemento. De modo similar, Hopkins (1989), relacionaba innovación e avaliación de acordo aos beneficios que esta podería achegar a primeira: avaliación *da* innovación, que supón un enfoque sumativo e técnico dos resultados; avaliación *para* a innovación, que incorpora a dimensión de mellora da innovación a través da

avaliación e avaliación *como* innovación, nas que a avaliación institucional se constitúe en eixo da innovación, nunha estratexia de desenvolvemento da escola ou de investigación-acción (McMahon e Bolam, 1990).

Ambos tipos de avaliación parecen necesarios, o coñecemento dos resultados polas diferentes audiencias, externas e internas á escola, permitirá amosar o valor e mérito do labor educativo e que sexa sometido a debate público e crítico, como resulta adecuado nunha sociedade democrática. Outra cousa é que os resultados se tomen como relativos e se maticen, se contextualicen (Darling Hammond, 2001).

Tal e como di Elmore (2002:5-6), ante o interese público e presión polo “rendemento de contas”, resulta necesario que o labor docente se realice de modo diferente e que a organización escolar cambie reconstruíndose para conformar un contorno que o permita. Dun modo recíproco, escola e sociedade, terán que facer as súas achegas; a escola amosa e ofrece a calidade do seu labor e mellora a maneira de realizalo e a sociedade (incluídos os políticos), proporciona os recursos necesarios para incrementar o coñecemento e habilidades que a escola e o profesorado necesitan para levar a cabo ese labor de calidade e amosar resultados. En todo caso, o compromiso moral da ensinanza con unha educación que marque a diferenza nas vidas do alumnado (Fullan, 1993, 1999), con unha boa educación para todos, farase visible nos resultados que a escola obteña.

b) Avaliación interna fronte a avaliación externa. De acordo coa participación das persoas implicadas, a avaliación pode ser externa cando a iniciativa ven de fóra (habitualmente da administración), se realiza por axentes externos e céntrase nos resultados, sendo debedora de enfoques racionalistas de implementación fiel das innovacións propias de políticas de cambio de arriba-abajo. A avaliación interna, pola contra, nace da iniciativa das persoas implicadas que perseguen mellorar as súas prácticas. Neste caso pois, os cambios van de abaixo-arriba e a motivación e implicación serán reais, así como a potenciación dunha cultura colaborativa dado que é necesario construír

comprensións compartidas do valor da práctica educativa desenvolvida nos centros, ao tempo estes procesos de análise, reflexión colaborativa, favorecen o desenvolvemento profesional do profesorado no seo da organización escolar.

Certamente, pode non producirse a mellora posible si esta avaliación non se realiza democraticamente, co apoio do coñecemento dispoñible evitando dar por válido todo o que provén do coñecemento práctico propio, isto é, integrando todos os intereses e formas de entender, afondando no diálogo que constrúa as perspectivas e representacións auténticas e facilitando a deliberación necesaria en base aos coñecementos e destrezas de quen avalía (House e Howe, 2001:25).

Na actualidade o noso sistema educativo contempla a avaliación diagnóstica, xa aludida noutros momentos, que na nosa comunidade se está regulando como interna con apoio externo; aspecto moi criticado polo propio profesorado en tanto temen que non se realicen con honestidade e dubiden da súa fiabilidade, o cal lles preocupa en tanto os resultados serán públicos. Esta é unha dificultade que vai a restar potencial para concibila como oportunidade de mellora, e para reivindicar da administración os medios, formación, apoios en xeral, que a fagan posible.

c) Avaliación cuantitativa fronte a avaliación cualitativa. Esta oposición é xa clásica no ámbito educativo, de maneira que a racionalidade técnica apoiaría a metodoloxía cuantitativa, e a práctica e crítica, a cualitativa. Esta xa vella polémica é recollida por Bolívar (2007a:385-386), comparando estes dous enfoques en base a supostos ontolóxicos, epistemolóxicos, métodos, obxectivos e avaliación.

No capítulo sobre a metodoloxía xa reflexionamos amplamente sobre ambas perspectivas; tal e como concluímos alí a realidade é complexa, poliédrica, polo que o pluralismo e flexibilidade son criterios que deben presidir a toma de decisións, de acordo ao contexto e ao obxecto de estudo.

A este respecto, Perrin (2001), nun traballo de reflexión sobre o modo de avaliar a innovación, particularmente no campo de proxectos de

desenvolvemento (social, económico), entende que a metodoloxía de avaliación da innovación debe poder dar conta: das excepcións, das implicacións que se derivan analizándoas e identificándoas e dos achados inesperados e serendipitismo; polo cal, considera necesario o emprego dalgún tipo de metodoloxía cualitativa, soa ou combinada con outros enfoques. Se ben fuxe do emprego de medidas cuantitativas da innovación, como a media, non as desbota senón que recomenda precaución e un uso que: contemple as excepcións ou *outliers* que poidan observarse nos datos desagregados; empregar o que denomina *enfoque detectivesco*, para facerse preguntas a partires das puntuacións medias e para continuar indagando; concentrarse nas variacións, no que delas podemos aprender cando vemos o diferente funcionamento duns proxectos e doutros; empregar un enfoque multivariado como as tabulacións cruzadas e recoñecer que a análise de datos é tanto unha ciencia como unha arte.

Na recollida de información, son aplicables tanto instrumentos estruturados (cuestionarios, diarios, gravacións, entrevistas), como outros menos formais (encontros, reunións, sesións de asesoramento e reflexión, discusións, notas de campo).

Sinala Benavente (1990), que o *diálogo* continuo representa unha condición para que a avaliación aporte coñecemento relevante sobre os procesos de innovación, apuntando para elo estratexias como os rexistros regulares que facilitan a clarificación dos procesos, axudan a atopar un fío condutor unha liña de senso, a reflexión teórico-práctica; participación en reunións, seminarios que profunden na clarificación, cuestionen; intercambio de experiencias entre os participantes no proxecto e con outras persoas doutros proxectos de maneira que emerxan preocupacións, prácticas, análises críticas; participación en actividades de formación continua; sistematización e divulgación de saberes que son construídos na acción.

Os resultados obtidos na avaliación das innovacións deben ser sometidos á consideración e validacións dos participantes, que a través do

diálogo, a confrontación de puntos de vista, a reflexión colaborativa, permitan considerar pertinente e válida a interpretación realizada. É así, que a capacidade de comunicación, resulta fundamental tanto no labor de asesoramento á formación, como defendemos no capítulo sobre o asesoramento, como no interior das organizacións.

Guarro (2005), toma en consideración a proposta de Kemmis (1986), sobre os sete principios para a avaliación, os cales considera, por un lado, un bo marco para a reflexión e a práctica da avaliación de proxectos de cambio ou para avaliar o desenvolvemento dun determinado currículo; por outro lado, entende que estarían vixentes, á falta de algúns axustes, particularmente no referido ao equilibrio entre o local e xeral.

Concordamos con esta proposta, sobre todo no aspecto referido á chamada para ser conscientes da significatividade da elección realizada entres as tres opcións—un principio con dúas alternativas—das que consta cada un dos sete que conforman a proposta, pois como xa temos expresado, preocúpanos que o profesorado e outras persoas e instancias implicadas, poidan actuar sendo plenamente conscientes de cales son as repercusións que as decisións que se toman teñen, de como, sen pretendelo moitas veces, se poden excluír membros desfavorecidos da sociedade, dunha boa educación, de como se pode diminuír, paradoxalmente, a autonomía dos centros e profesorado, dándolles maiores cotas da mesma (autonomía decretada, como xa vimos), como uns procedementos que fían todo a *técnica e a mecánica* non poden proporcionar comprensións ricas, útiles para a mellora educativa, etc.

Cada principio, refírese a dous alternativos incluídos no mesmo e quen os le,

*...is invited to choose between the three sets and to consider in choosing that the choice may be a revealing one: it will indicate a preference for the interest and concerns of one group over another when evaluator, sponsor and programme participants interact in the evaluation process (Kemmis, 1986:119).*

Estes principios poden resumirse como segue:

1. Principio da racionalidade razoable. A actuación das persoas participantes no programa é razoable, de acordo coas súas circunstancias e oportunidades. A avaliación debe iluminar o raciocinio que dirixe o desenvolvemento e a evolución dun programa, atopar os factores históricos e contextuais que o influencian e facilitar a análise crítica destes aspectos dentro e fóra da comunidade na que o programa actúa.

Un principio alternativo é o que entende a razoabilidade como seguimento das normas que se establezan previamente as cales non toman en consideración puntos de vista, valores, necesidades, circunstancias inmediatas.

O segundo principio alternativo é ter en conta a racionalidade que parte da planificación racional.

2. Principio de autonomía e responsabilidade. Unha persoa é responsable moral dun resultado, só no grao en que da súa actuación libre como axente moral autónomo se derive tal resultado. Os proxectos de desenvolvemento do currículo son tarefas colaborativas e quen avalía debe clarificar o carácter interactivo das responsabilidades dun programa.

Un principio alternativo é o que se deriva da adopción por parte do avaliador/a de ideais do que é verdadeiro e xusto e a responsabilidade está nas desviacións dos mesmos. un segundo alternativo é o que se basea nas obrigas contractuais.

3. Principio de autointerese da comunidade. A creación dun proxecto de desenvolvemento curricular concita a creación dunha comunidade de intereses (os dos diferentes participantes); quen avalía debe desvelar se son comúns ou si existe conflito.

Un principio alternativo é o fundamentado no que se denomina interese público, en tanto as verdades sociais son construcións derivadas da negociación, debate crítico, con respecto ao pluralismo.

Outro principio baséase nos intereses de quen parte a iniciativa do proxecto a desenvolver.

4. Principio de pluralidade. Cando se valora un programa, proxecto, son plurais e distintos os valores que afloran. A avaliación debe identificar as diferenzas e responder as cuestións que se plantexen. Quen deseña un proxecto non pode monopolizar os criterios e valores en función dos cales vai a ser avaliado.

Un principio alternativo sería rexerse estritamente na valoración, ao xuízo das persoas que se consideren máis preparadas.

Outro principio alternativo sería atribuír esta prerrogativa a quen promove o programa.

5. Principio da comunidade autocrítica, a avaliación externa, metaavaliación, asesoría na avaliación, avaliación externa e independente. Tanto a avaliación externa, como a metaavaliación, asesoría, etc., constitúen recursos que en base ao debate crítico, o apoio, a autoavaliación, contribúen a mellorar, refinar, comprender, e realizar a avaliación dun programa.

Un principio alternativo é que os programas sexan avaliados, tan só, por equipos de expertos externos.

Outro máis, que sexa aqueles que promoven o programa os que adoiten unha forma de avaliación acorde coas súas expectativas do que deba ser o proxecto, de maneira que sexan os seus propios valores os que primen.

6. Principio da propiedade na produción e distribución da información. A información (sobre un programa), e a discusión lexítiman a toma de decisións e polo tanto a avaliación ten que ver co poder e os recursos. O uso da información repercute sobre quen participa ou ten intereses nun programa; polo que a avaliación debe ter uns principios de procedemento claros sobre a produción e distribución da información.

Un principio alternativo sería que a información só fose usada por quen promove o programa.

Outro segundo principio sería que a avaliación fose un servizo de información en secreto, que non tivera en conta a perspectiva das persoas

participantes ou das audiencias, ou no caso de publicarse informes só fosen asequibles a investigadores ou científicos

7. Principio da idoneidade. Unha avaliación debe ser apropiada ao contorno do programa, dar resposta as súas propias interrogantes, relevante para a súa comunidade e observadores interesados/as. Un programa de avaliación debe ser renegociado e modificado conforme avanza en función das circunstancias, cambios, intereses, e as súas consecuencias.

Un principio alternativo sería empregar modelos de avaliación validados externamente de forma dogmática.

Outro principio alternativo sería empregar modelos que se consultan a promotores/as e/ou investigadores/as, pero non serven a quen traballa directamente co programa.

#### **14.1. Que avaliar. A avaliación dos resultados dos procesos de cambio**

Co vocablo resultados referímonos ao aprendizaxe do alumnado, á ensinanza en tanto actividade que resulta do desenvolvemento profesional do profesorado e ao desenvolvemento organizativo do centro.

Cando dicimos resultados, estamos a falar tanto do conseguido ao remate dos procesos como destes mesmos. De novo debemos sinalar que a diferenciación de tipos de resultados é un recurso analítico, e que un non pode considerarse se non é en relación cos demais na liña do que vimos sostendo referente a que o desenvolvemento individual e profesional do profesorado e o desenvolvemento institucional, deben ir da man para lograr o mellor desenvolvemento posible do alumnado. Nunha organización que aprende para mellorar continuamente, todos os seus membros e a organización como un todo aprenden, axudan, colaboran a que o resto aprende e elabore coñecemento para innovar e mellorar. Neste caso será coñecemento relacionado coa avaliación que pola súa parte actúa de feedback, como temos dito.



Respecto da avaliación do alumnado debemos sinalar como básicos, aspectos referidos a aprendizaxe, a diversidade de alumnado, á comunicación da avaliación e aos estándares como referentes para a avaliación.

A aprendizaxe non se refire só ao conceptual senón que, a modo de exemplo, podemos dicir que incluíría todo o que actualmente entendemos no contexto educativo español e europeo, como competencia básica (conceptos, procedementos, habilidades, valores, actitudes, etc.), Unha competencia que, na nosa opinión e na perspectiva da aprendizaxe durante toda a vida non tería teito, non estaría rematada a súa consecución, pois a calidade e cantidade dos “saberes”, iría adquirindo perfíles moi diferentes. Por outra parte, debe terse moi en conta que tal e como sinala Darling-Hammond (2001), aquilo que se avalía adquire máis valor para o profesorado e os centros e viceversa, polo que a presenza no currículo ten relación directa co valor atribuído, logo non debemos perder de vista que é ou non é avaliado (é común obviar a avaliación de actitudes, valores, e pola contra incidir no conceptual, nos feitos).

A diversidade de alumnado require unha avaliación que se adecúe á mesma e unha vixilancia constante para que non consolidemos a diferenza, avaliando de forma diferente. Trataríase de buscar o modo de abordar as diferenzas, de capacitar ao profesorado e a escola pra elo e de buscar as referencias no progreso do propio alumnado con respecto ao punto de partida e axudándolle a superar as súas dificultades, tal vez unha cuestión utópica nunha escola que non sexa plenamente democrática .

Polo que se refire aos estándares, coas desexables precaucións, — estándares sen estandarización, elaboración participativa— poderían axudar nesta tarefa. Non incidiremos na temática dos estándares dado que xa o mencionamos máis atrás, só dicir que deberan servir para obter información para a mellora do profesorado, alumnado e centros; a equidade, unha boa educación, para todos e todas, deben ser nortes na adopción de estándares educativos.

A comunicación da avaliación é un aspecto importante. De acordo coa audiencia e coa finalidade perseguida a información será diferente. En calquera caso, debe ser pública a información que proporcione a avaliación de maneira que poida ser debatida, contrastada e finalmente sirva á mellora da educación.

Cando se persegue comunicar resultados finais á administración debe facerse cunha lingua que permita a uniformidade. Se a audiencia é o profesorado, para mellorar os procesos de construción do currículo, a ensinanza, etc., a linguaxe e a información aportada deben concretar os aspectos sobre os que incidir, os puntos fortes e débiles, favorecer a construción de significados compartidos; si a información está dirixida ao alumnado e familias debe servirille para orientar o seu proceso de aprendizaxe, con referencia a si mesmo destacar o que fai ben, en que pode e debe mellorar, cunha linguaxe comprensible para esta audiencia; isto supón un esforzo moi considerable, entre outros aspectos para elaborar o tipo de informe adecuado. Todos estes aspectos están permeados, tamén, polas condicións de traballo e apoios cos que o profesorado e os centros poden contar (Ainscow et al., 2001); non podemos esquecer a preocupación que o profesorado nos ten manifestado sobre esta cuestión.

Na concepción que vimos asumindo da avaliación para a mellora, a avaliación da ensinanza pode representar unha salientable contribución ao cambio. O profesorado posúe unhas determinadas crenzas sobre a ensinanza e a aprendizaxe que se manifestan no que ensina e como o ensina, no que avalía e como o avalía, tal e como sinalamos e destacan algúns estudosos,

*...As prácticas de avaliación din o que conta tanto para os estudantes como para os profesores...Coido que ningún esforzo para cambiar as escolas pode ter éxito se non se deseña un acercamento á avaliación coherente cos propósitos do cambio desexado, (Eisner, 1998:102).*

Tamén Ainscow et al., (2001), ou Hargreaves et al. (2001), subliñan a relevancia da avaliación como medio de promover a calidade da ensinanza, particularmente a avaliación na aula. Consideran que os cambios na avaliación

na aula, a pesares do interese que espertan as avaliacións oficiais a gran escala, son significativos cando se trata de considerar a evolución do paradigma educativo e a maneira de pensar da escola. Cando se empregan técnicas alternativas de avaliación o profesorado pon en xogo as súas capacidades para xulgar o que o alumnado sabe,

*...debe comprender como se retroalimenta o proceso docente,...decidir como satisfacer as necesidades variadas dos seus alumnos...aprender a compartir a toma de decisións cos colegas, os pais e os estudantes... implica que hai que reconsiderar a finalidade da ensinanza e da propia avaliación, a súa función dentro da aprendizaxe,...* (Hargreaves et al., 2001:63).

Abundando na idea de reconsideración da práctica de aula e no cambio nas crenzas, como base do significado máis profundo do cambio educativo (Fullan, 2001), hai que subliñar a potencialidade e a necesidade da avaliación, da innovación e mellora neste ámbito, para a mellora da ensinanza o que require, á súa vez, cambios na concepcións dos procesos de aprendizaxe, nas condicións organizativas para desenvolvelos, no resto de procesos curriculares, e nas ideas sobre a educación, sobre a función social da escola... Outra cousa son as posibilidades de abordar con éxito a innovación neste campo. O labor de asesoramento á formación do profesorado atopa aquí un importante reto, non só por todo o que implica remover senón tamén porque é un dos aspectos máis opacos dado que amosar en toda a súa dimensión a maneira en que se avalía supón, como nós dicimos nalgúns ocasións, facer *striptease* e require moita confianza, compromiso, apertura, de aí que no asesoramento estes aspectos sexan fundamentais, tal e como vimos no respectivo capítulo.

Outra dificultade estriba no dilema sobre a función da avaliación, social ou pedagóxica, a propósito do cal Guarro (2005), considera que non ten senso pois ambas deben coexistir, tanto a sociedade ten dereito a saber como funciona a escola o que á vez pode levar a que gañe recoñecemento, como a escola precisa mellorar o seu traballo; outra cousa e como se leve ao cabo a avaliación. Isto motivou a disxuntiva entre métodos ou estratexias cuantitativas

e cualitativas, que o autor considera hoxe superada, sendo necesaria a formación do profesorado para tomar decisións neste senso, tendo en conta a amplitude de obxectivos que a avaliación debe cumprir. Unha vez máis expresaremos a nosa preocupación ante a necesaria flexibilidade e pluralidade, tanto máis necesarias cuanto máis controvertidos e relevantes sexan os temas e ámbitos considerados e unha vez máis diremos que o labor asesor debe ter moi en conta que non se trata de contemporizar e admitir todo senón de acadar comprensións máis profundas, considerando diferentes puntos de vista, pero sen tomar atallos que simplifiquen o complexo.

Tamén o desenvolvemento profesional do profesorado debe ser considerado na avaliación da ensinanza, aspecto xa considerado noutros capítulos; non obstante, reiteramos que a avaliación conduce á reflexión sobre o que se fai, como se fai, para que, etc. A ensinanza e a aprendizaxe son dúas caras dunha soa moeda e o profesorado aprende, desenvólvese persoal e profesionalmente na práctica e coa práctica, de aí a importancia dunhas condicións adecuadas que o faciliten. A formación en centros, —que na nosa comunidade autónoma ten como modalidade de formación privilexiada os Proxectos de Formación e Asesoramento á centros (PFAC)—, debera adquirir o seu verdadeiro senso no seo dos centros educativos como comunidades de aprendizaxe, como organizacións que aprenden. Como veremos no relato sobre o labor de asesoramento, aspectos como a colaboración, ou a iniciativa e responsabilidade do profesorado, entre outros, merecen unha profunda reflexión si queremos recuperar o senso que a formación en centros debera ter. Se ben é certo, que o noso labor desenvólvese nun contexto institucional, “oficial”, e temos admitido que tanto as estratexias de cambio de arriba-abaxo como de abaixo-arriba son necesarias, debería potenciarse que sexa o profesorado o que inicie e protagonice os procesos de avaliación para a innovación e mellora da súa práctica, ofrecéndolle a axuda e colaboración que necesite, tratando de que se capacite para elo; o que non descarta a posibilidade de realizar avaliacións externas que poidan exercer certa presión de cara á mobilización do profesorado e dos centros para que acometan procesos de

mellora. Xa comentamos, nesta dirección, a regulamentación sobre a avaliación que tanto no contexto nacional como autonómico prevé o desenvolvemento de procesos avaliativos de diferente natureza.

Concordamos con García Alonso (1998), cando considera relevante a avaliación do proceso interno das innovacións, en cuanto nos permitiría un acercamento relevante ao núcleo das mesmas co cal o labor de asesoramento podería ser máis significativo. Nesta dirección interesa coñecer: as características do contexto no que xorden, a maneira en que se inicia o proceso e as transaccións que se realizan, o desenvolvemento do proxecto coas transformación que se van producindo, o rol das persoas participantes (profesorado, relatores/as, asesores/as, dirección escolar, etc.), o tipo de asesoramento tanto interno como externo recibe o proxecto, estratexias para estimular a mellora, o sistema organizativo e de relacións, ás dificultades e constrinximentos cos que se enfrontan os esforzos de mellora, os resultados, a súa influencia na mellora do labor docente. É por isto, que consideramos adecuado o modelo de procesos colaborativo, como referencia básica no labor de asesoramento, tal e como se expuxo no capítulo correspondente.

Obviamente, tamén hai que considerar a avaliación dos centros, na que se teñen considerado tres orientacións (Bolívar, 2007a:380): a eficacia (escolas eficaces), a mellora (mellora escolar), a calidade (reestruturación, xestión baseada na escola, xestión de calidade). O modo en que se realiza pon de relevo cales son as concepcións sobre o cambio, sobre a innovación e mellora da institución escolar e sobre a propia avaliación. Todas eles consideran o centro como unidade básica do cambio e como factor clave para a mellora, non obstante se correspondan con diferentes intereses.

A avaliación da eficacia enfatiza o establecemento de estándares (indicadores), iguais para todos os centros que se medirán externamente de maneira obxectiva (procedementos estatísticos). O interese céntrase no control e ten como función render contas á sociedade sobre o funcionamento do sistema.

A orientación da mellora trata de detectar os problemas que o centro presenta para emprender os correspondentes procesos de mellora da escola, xerando as condicións adecuadas e apoiándose basicamente, como xa vimos, no traballo colaborativo. Emprega procedementos cualitativos e interésase polos procesos (participación, construción compartida, reflexión, apoio mutuo,...). É unha avaliación interna que se realiza polo propio profesorado e soe ter o apoio de asesores/as externos, que desempeñan un labor de amigo crítico colaborador, (Swaffield, 2002)

A información obtida é relevantes só para o propio centro e o seu interese é comprender mellor a realidade para melloralas. En tanto vimos optando por modelos e estratexias de formación e innovación centrada na escola, a avaliación das innovacións que se produzan nesta dimensión deben ter tamén en conta, aspectos tales como: papel do liderado, traballo colaborativo, participación, dispoñibilidade de tempos e espazos, cultura e clima, a cohesión, enfrontamento e resolución de conflitos, etc.

A avaliación da calidade, que se ubica na perspectiva da reestruturación dos centros, está ao servizo do cliente e orientada ao mercado, pois proporciona información que permitirá a elección de centro. É unha avaliación externa.

A avaliación dos centros está atravesada, tamén, por dilemas. A pretensión de uniformidade máis acorde coas orientacións á eficacia e á calidade, oponse á realidade do centro como entidade socialmente dinámica, en permanente construción, suxeita a múltiples e diferentes influencias segundo o contexto, máis próxima á orientación da mellora.

Admitindo que esta avaliación deba responder, por un lado, ao control público dun servizo tan relevante como o educativo e, polo outro, á mellora do labor educativo en base a avaliación realizada, atopámonos (Leithwood, 2002), que as políticas de rendemento des contas presentan elementos negativos que amosan que non dan resultado: levan ao establecemento de clasificacións dos centros; (“ranking”), á segregación do alumnado de acordo coa raza, capacidade intelectual, sexo, etc.; orientan a aprendizaxe á superación dos

estándares establecidos polo que a motivación é extrínseca e as aprendizaxes máis superficiais que cando se focaliza en aprendizaxes valiosas; tamén o profesorado se centra en ensinar para a superación das probas externas polo que o seu labor resúltalle máis insatisfactorio.

Na actualidade plantéase a superación dos aspectos negativos establecendo estándares sen estandarización (Darling-Hammond, 2001a; Elmore, 2002).

Sen embargo, tampouco a mellora da escola parece obter mellores resultados, a pesares de propugnar a realización de avaliacións internas, contextualizadas, con estratexias como a RBE adecuadas aos seus presupostos.

A conciliación de perspectivas e funcións, tomando en consideración tanto a avaliación externa como a interna, ten sido defendida por Nevo (1997:185 e sgtes.), no senso da complementariedade de ambas, iso si, tal complementariedade debe ser a base para o diálogo construtivo e informado máis que información descritiva e xuízos rotundos. Un diálogo no que interactúen tanto a comunidade educativa (diálogo interno) como o resto de centros e a sociedade e sistema educativo (diálogo externo), O autor apunta as condicións que deberían terse en conta para que a avaliación non sexa un factor coercitivo e si base do diálogo: a avaliación é un proceso non unha actividade illada, debe ser xusta para as dúas partes implicadas, a relación debe ser bilateral entre quen avalía e a súa audiencia, respecto e confianza recíprocos entre as partes, recoñecer que as persoas que avalían teñen limitacións, a avaliación non debe ser global (de todo o centro), senón relevante e as partes deben estar dispostas a afrontar as consecuencias.

A cuestión, non obstante o dito, volta á ser que a dispoñibilidade, a actitude favorable cara a avaliación, dáse nos centros que xa soen realizar a súa propia avaliación interna e non poñen obstáculos nin amosan receo á avaliación externa; posto que están comprometidos de antemán coa mellora; finalmente serían os menos necesitados desta avaliación como estímulo para mellorar. Pola contra, as escolas que non toman a iniciativa de realizar unha avaliación

interna, son as que máis necesitan da externa á cal son receosas. Estas escolas son, precisamente, un dos retos maiores para os apoios externos, para o asesoramento á formación do profesorado, con frecuencia case imposibles de afrontar ao non ter fendas pon onde comezar, o que non significa renunciar a facelo. Na nosa experiencia percorrendo algúns centros para difundir información sobre a avaliación diagnóstica, por prescrición administrativa, tivemos a oportunidade de falar con claustros completos ou con un número significativo de profesorado, para introducir, de acordo coa estratexia formativa deseñada polo equipo de asesoramento, (do cal damos conta no noso relato), elementos para a reflexión sobre o senso da avaliación, as oportunidades de mellora que podía representar e proporcionar ao permitir detectar as áreas de mellora, claro que isto non representa máis que unha gota na inmensidade do océano.

Debemos sinalar que no noso labor asesor, e no do resto de asesores/as, a lo menos da comunidade autónoma galega, máis que á posibilidade de colaborar de maneira sistemática na avaliación dun centro, enfrontámonos a avaliación de proxectos de innovación e mellora tanto no momento de elaboralo, logo dun proceso de difusión e dinamización á participación, como no desenvolvemento dos mesmo asesorando e colaborando no mesmo e á finalización do período administrativo no que os mesmos se desenvolven, o que implica un período excesivamente curto como para que se produzan melloras significativas no desenvolvemento profesional do profesorado e no institucional dos centros.

Unha vez que demos conta da escaseza da actividade avaliadora no terreo da innovación e mellora, das perspectivas de avaliación e dos aspectos máis xerais que atinxen a avaliación dos centros, profesorado e aprendizaxes do alumnado, do para que, que, como e cando avaliar (aspectos tamén contemplados cando describimos o modelo de asesoramento de procesos, no capítulo correspondente), parécenos pertinente reseñar as conclusión



subliñadas por García Alonso (1998:342-343), quen apunta que a avaliación da innovación e dos procesos de cambio require:

- Dispositivos de apoio sistemático, desde o inicio, que consideren a avaliación como un proceso continuo e permanente contemplando tanto a avaliación inicial, como a procesual e a final ou sumativa. Así como persoas que realicen a función de avaliadora-participante axudando na análise, reflexión, e sistematización da información recollida.

- Involucración de todas as persoas participantes nunha perspectiva consensuada e democrática de avaliación, sen prexuízo de que determinadas persoas poidan sistematizar a información para ser difundida.

- A avaliación debe ter unha función formativa de modo que mellore a formación dos/as participantes ao reflexionar e autoavaliar as súas prácticas. Tamén debe ter unha función reguladora que oriente ou reoriente os procesos.

- Flexibilidade metodolóxica, para que sexan variados os procedementos e instrumentos de avaliación podendo así dar conta da complexidade dos procesos de mellora.

- A formalización da avaliación debe ser o suficientemente clara para os participantes como para que a entendan e lles sexa útil, sen que isto impida a rigorosidade e respecto aos obxectivos pretendidos.

- Articulación estreita entre innovación e investigación, dada a confluencia entre de niveis diferentes de investigación e de saberes teórico-prácticos, que serven ás mellores educativas.

- A difusión dos resultados da innovación debe ser vista como algo inherente ao desenvolvemento procesos de innovación.

- Prestar atención e reaccionar intelixentemente, aos perigos que a avaliación pode traer consigo e que contribúan a hiperracionalización, superficialidade e perversión da propia innovación.

Neste senso, Perrin (2001), subliña que os moitos enfoques de avaliación non teñen en conta a súa natureza reactiva, de maneira que se

recompensan as actividades innovadoras “seguras”, de curto prazo, mentres se “castigan” as innovacións que exploran o descoñecido, polo que:

*O resultado involuntario é desincentivar ás persoas de seguir intentando cousas realmente innovadoras. Os “fracasos” xeralmente avallanse e trátanse negativamente, con consecuencias negativas para aqueles que se estima que “fracasaron”...(Perrin, 2001:10).*

Se ben debemos saber medir os esforzos cando se emprende unha innovación, tamén pensamos que, ante a falta de *resultados* tanxibles, son moitas ás veces en que se produce desánimo pola presión que se produce nesta dirección. Sendo válido o contrario, no senso de que o profesorado precisa ver cambios na aprendizaxe do alumnado para motivarse e cambiar as súas concepcións (Guskey,1986); na óptica daquel autor, as innovacións que realmente poden considerarse como tales, fracasan a maior parte das veces, a cuestión é ser capaces de aprender dos erros, dos fracasos, ver as implicacións que teñen para a toma de decisións e actuar nese senso no futuro para continuar aprendendo. Por outra parte, Perrin (2001) tamén concibe a innovación como un proceso de pasos pequenos, e defínea como,

*formas novas de facer as cousas mellor ou de maneira diferente, moitas veces por medio de saltos cuánticos, en oposición a ganancias incrementais...A innovación pode darse tamén... a pequena escala, en forma de iniciativas que forman parte dun proxecto ou programa máis amplo—por exemplo, un profesor/a que ensaia un método para conectarse con un/ha estudante individual. Esta definición de innovación é coherente con conceptos como reflexión “fora da caixa”, aprendizaxe de retroalimentación permanente ou double-loop learning (Argyris, 1982) e quizás o concepto esbozado por Drucker (1998) de ‘cambio con un propósito definido’ (Perrin, 2001:4).*

Desde a perspectiva dunha educación que aspira á transformación social, non pode esquecerse valorar a repercusión da innovación no contorno, na comunidade educativa que se relaciona coa escola; así a participación das familias, a colaboración con diferentes axentes e institucións (xa comentamos aspectos relativos á colaboración coa universidade e outras institucións,

centros), a capacidade da escola para facer transcender o seu labor á sociedade, compartilo e amosar os resultados que obtén.

Tamén, e así o consideramos no traballo empírico, debe avaliarse a repercusión que o asesoramento aos procesos de innovación, ten na aprendizaxe das persoas asesoras e nos Centro de Formación e Recursos. A información recollida nos procesos de innovación para a mellora, debera ser útil, en primeiro lugar para a escola, pero tamén para os sistemas de apoio, no noso caso para os Centros de Formación e Recursos, os seus equipos de asesoramento e a rede de formación en conxunto, de maneira que constrúan coñecemento pertinente para mellorar o que fan, en particular, os asesores/as desenvolverían procesos de construción do seu coñecemento profesional, ao tempo que realizan o labor de axuda, o que se traduciría en innovación e desenvolvemento profesional.

O enfoque do labor de asesoramento, baseado na investigación, colaboración e axuda crítica que nos preconizamos, vai nesta dirección.

É complexo e dificultoso avaliar os procesos de innovación e mellora, non obstante, unha avaliación colaborativa dos proxectos de mellora ten un gran potencial e aporta unha gran riqueza de información para tomar decisións. A avaliación ven a ser sempre a materia pendente nos procesos de formación e asesoramento á formación do profesora e por tanto nos procesos de cambio, na innovación para a mellora da educación que recibe o alumnado, en definitiva. Son necesarios recursos materiais e humanos, atención sutil e constante para ir coa evolución das actividades, dos procesos, capacidade para estar cerca e ao tempo para distanciarse criticamente, moita inversión de tempo do que con frecuencia non se dispón pola multiplicidade de tarefas, moitas burocráticas, que hai que realizar, o que á súa vez impele a ir “apagando lumes”. É tamén, unha cuestión non menor, a propia preparación das persoas que desenvolven os procesos de avaliación, sobre todo do profesorado e de asesores e asesoras; un dos aspectos abordados tamén na nosa investigación.

## 15. Asesoramento á innovación para a mellora educativa

No capítulo sobre o asesoramento veremos cal é, debe ser, o seu papel nos procesos de cambio, de innovación para a mellora; non obstante, apuntaremos aquí algunhas consideracións en relación co visto ata agora.

O asesoramento para a innovación e mellora educativa debería ser un proceso que, recollendo os aportes teóricos vistos con anterioridade, consciente das limitacións que como estratexia e actividade ten en si mesma e máis aínda cando, como no noso caso, se desenvolve nun contexto institucional, aposte, de maneira responsable, crítica, equitativa, moral, e con ilusión, pola mellora da educación que recibe o alumnado como persoas e como membros dunha futura mellor sociedade (entre todos definida, aínda que nos tomemos a opción que un enfoque sociocrítico e cultural propugna), e na cal todos e todas poidamos vivir con máis equidade, calidade e felicidade.

Sinala Gutmann (2001), a propósito da formación, que nela reproducimos intencionalmente o tipo de sociedade e de cidadanía que queremos labrarnos para o futuro; de modo similar, o asesoramento á formación do profesorado debe ser consciente, dos principios que defende, do modelo social e educativo dos que bebe e da “de beber”, do seu “poder” e da maneira de exercelo.

De acordo co visto, podemos enunciar a modo de principios orientadores e definitorios da acción:

- Tomar como foco a práctica docente na aula sen perder de vista o centro en tanto que unidade de cambio, e mellora; todo elo dentro do sistema educativo global e do contexto local, nacional e mundial.

- Actuar na perspectiva dos centros en tanto que comunidades profesionais de aprendizaxe, no seo dunha organización que aprende e que potencia e posúe vínculos co exterior, nos tres niveis: local centro, comunidade autónoma e estatal (Fullan, 2008a, 2009), xeradoras de coñecemento que permite que o profesorado e os centros aprendan e se capaciten para os

procesos de cambio e mellora. Comunidades de aprendizaxe de xeografía variable de acordo coa finalidade perseguida e coa necesaria “osixenación” para evitar a asfixia dun localismo que poida empobrecer: profesorado do centro, comunidade do contorno próximo, comunidade autonómica, estatal e global...

— A colaboración é indispensable, pero o individuo é o motor da mesma e a formación e o asesoramento deben potenciar a súa capacidade e xuízo crítico, autonomía, recoñecer o dereito e necesidade a un certo distanciamento, á intimidade, a decidir cando implicarse en procesos colaborativos ou cando desenvolverse individualmente, sen abandonar, por iso, a responsabilidade de contribuír á dimensión colaborativa e colexiada, naquilo que resulte necesario.

— Considerar, por obvio que pareza, que é o profesorado coa súa bagaxe persoal e profesional, é a clave de calquera enfoque, proceso, acción que poida levarse a cabo. Un profesorado que como persoa ten todo o dereito a ser recoñecido na súa individualidade, sentimentos, maneiras de pensar, de comportarse, crenzas, e como profesional, ten igualmente o dereito e obriga de ser recoñecido e de responder aos requirimentos, que a propia sociedade faga, ao respecto dunha actividade tan particular e tan importante como é a educación, pola súa repercusión na “vida” dos membros da sociedade local e global. O profesorado, as súas crenzas, coñecemento, responsabilidade e compromiso social e coa innovación, é o suxeito e obxecto dos esforzos para o cambio e mellora educativas. O asesoramento debe facilitar a súa capacitación e axudar a que fale coa súa propia voz.

— Estratexias e procedementos de asesoramento e innovación educativa, que consideran, ademais do xa dito, aspectos tales como: parsimonia, insistencia e constancia; tal e como din Montero e Sanz (2008), imponse a cautela ao tempo que a perseveranza e, pouco a pouco, co apoio tamén do traballo en rede, o afianzamento e continuidade das melloras. Todos estes aspectos van definindo uns procesos que non descoidan resultados — consensuados— que teñen que ver coa mellora da educación do alumnado,

profesorado, centros, sociedade; que recoñezan e potencien a autonomía, responsabilidade individual e colectiva, valor do coñecemento práctico e ao tempo, proporcionen un necesario feed-back coa axuda dos aportes teóricos que a investigación vai achegando.

## 16. A modo de síntese

O cambio educativo e a súa concreción nos procesos de innovación e mellora, son cuestións multifacéticas e sumamente complexas. A propia terminoloxía coa que se denomina presenta indefinicións e usos diferentes. ao igual que para numerosos persoas estudosas do tema, para nós, o cambio só é tal e se xustifica, cando se concreta na mellora educativa.

O coñecemento sobre o cambio e a mellora, ten ido evolucionando cara enfoques nos que, por un lado e nunha perspectiva xeral, se atribúe a responsabilidade do mesmo a toda a sociedade (*Tri-level solution*, Fullan, 2009); e polo outro, tomando o centro ou a aula como foco se pretende incidir na capacitación tanto da escola como do profesorado, adoitando estratexias nas que o enfoque que toma a escola como centro do cambio (formación centrada na escola), constitúe o núcleo de referencia xunta cunha óptica bidimensional para promover a innovación e mellora (desenvolvemento profesional do profesorado e desenvolvemento institucional).

O consenso é practicamente unánime en torno a esta perspectiva e á colaboración como principio de procedemento, xunto coa atención aos contextos propios e particulares nos que han de desenvolverse os procesos de innovación, destacando a cultura como factor clave e crítico no que incidir. Do mesmo modo, existe un amplo consenso acerca da necesidade de formar comunidades de aprendizaxe, como un dos recursos máis adecuados e con maior potencial para facilitar o *empowerment* e a aprendizaxe do profesorado e dos centros; sen que isto signifique que os individuos se dilúen en favor do grupo —antes ben, o traballo individual é necesario e ten entidade por si

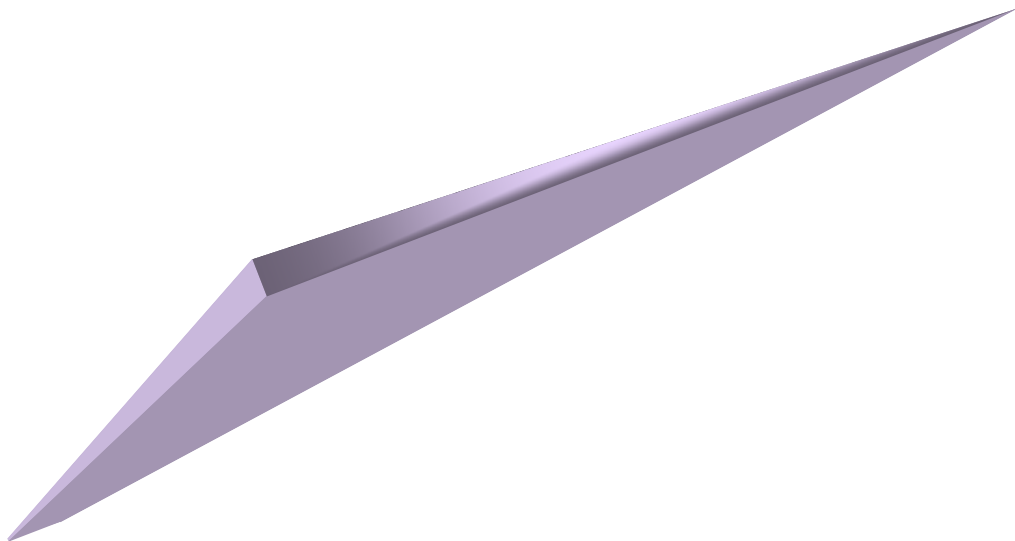
mesmo—, de maneira que cada quen ten o seu rol e responsabilidade na procura da meta final, que desde a nosa óptica crítica e de transformación social, é a mellora da educación que recibe o alumnado e da sociedade na que vivimos.

Sendo así, a maneira de entender a escola como unha organización que aprende coa súa cultura propia, o desenvolvemento de profesores/as como profesionais capaces de reflexionar, autónomos, construtores do seu propio coñecemento, a colaboración e o traballo no seo das comunidades de aprendizaxe, os aspectos micropolíticos, están entre os aspectos máis relevantes para tomar en consideración na práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado para a mellora educativa e deles trataremos no seguinte capítulo.

**CAPÍTULO V**

**O ASESORAMENTO Á FORMACIÓN DO**

**PROFESORADO EN EJERCICIO**







## 1. Introducción

De forma reiterada, ao longo da historia, tense fiado e demandado á escola a solución dos grandes males que afectan en cada momento á sociedade, polo que si se bota sobre ela esta enorme carga, debería resultar ineludible para as administracións educativas prever que apoio (formación, consulta, información), se lle pode ofrecer para mellorar o seu labor.

Foi no último terzo do século XX cando comezaron a institucionalizarse os servizos de apoio externo nos países da OCDE e, algo máis tarde, a desenvolverse estudos indagadores internacionais (o proxecto ISIP, por exemplo), sobre que coñecemento podía ser de máis utilidade para a escola, sobre a mellor forma de realizar o apoio.

Claro que o punto nuclear está no enfoque da prestación da axuda, na plataforma conceptual que a fundamenta. Os presupostos asumidos sobre a escola e a ensinanza (capítulo I), sobre a construción do coñecemento (capítulo II), o profesorado e a súa formación e desenvolvemento profesional (capítulo III), os centros educativos e o seu desenvolvemento como organizacións que perseguen a mellora da educación que ofrecen ao alumnado (capítulo IV); todo isto, ten o seu reflexo nun estilo que vai a caracterizar a práctica do asesoramento.

Ocuparémonos pois, neste capítulo, do asesoramento á formación permanente do profesorado como tarefa de apoio á innovación para a mellora da súa práctica docente e do labor das escolas, incidindo na grande relevancia dos modelos de asesoramento e definindo a nosa opción por o que denominamos como de proceso colaborativo, sobre o que falamos extensamente.

Un foco de atención moi destacado constitúeo a figura dos asesores/as de formación —labor que nós realizamos—, o seu rol, as estratexias e estilo que empregan para desenvolvelo e a posible incidencia nos centros, a súa

formación e desenvolvemento profesional, previa reflexión sobre os saberes que precisan, respecto aos cales facemos unha proposta de integración en capacidades ou competencias e tamén a consideración de que o desenvolvemento de asesores/as de formación, de modo semellante ao do profesorado, ha de entenderse no contexto do seu centro de traballo, do centro de formación neste caso, en base a un proxecto consensuado, que inclúe mirar cara fóra, establecer redes que amplíen horizontes, tanto máis cuanto que pode dicirse que vivimos nunha sociedade “en rede”.

## **2. Os sistemas de apoio externo á mellora educativa: orixe e conceptualización.**

Tradicionalmente, e de modo moito máis acuciante na cambiante sociedade do último cuarto de século, como vimos nos capítulos I e III; a escola é obxecto permanente de fortes demandas e grandes expectativas, reiterativas unhas, novas outras; xa que logo, non resulta difícil darse conta de que todas as axudas son poucas neste complexo e transcendente labor que é a educación; de maneira que buscar apoios e aprender convértense en tarefas ineludibles.

Nestas circunstancias, tal e como afirma Coronel (1996), que a escola mire cara fóra non debe considerarse sinal de debilidade senón, pola contra, indicador de boa saúde, en tanto supón unha conciencia clara das forzas das que dispón e dos recursos cos que pode contar, e non por iso han de perderse marxes de autonomía e protagonismo no percorrido cara a mellora.

A articulación e posta en marcha dos sistemas de apoio externo pola administración educativa, a través de políticas eficaces, é unha cuestión de gran relevancia; mesmo se considera un exercicio de liderado pola súa parte (Peterson, 1987).

Constatando que no derradeiro cuarto do século XX e nos comezos deste, na denominada sociedade do coñecemento, asistimos a procesos de

xeración de coñecemento que incrementan a bagaxe de saberes dos diferentes campos, ata tal punto que desbordan calquera previsión de abordaxe de maneira singular; concluiremos que a existencia de tan inxente bagaxe, fai necesarios plans e recursos que permitan que chegue a todos/as.

Este feito abre un novo campo de investigación, no que multitude de profesionais diferentes tentan aproximarse a resolución das problemáticas que se plantean á hora de difundir e diseminar o coñecemento do que se dispón, de xestionalo, de xeito que non resulte inútil e que poida ser abarcable polos potenciais "usuarios/as" do mesmo.

Nesta liña, desde unha consideración do proceso de difusión como circular, tal e como ilustra a figura seguinte, os servizos de apoio externos teñen unha clara función mediadora.

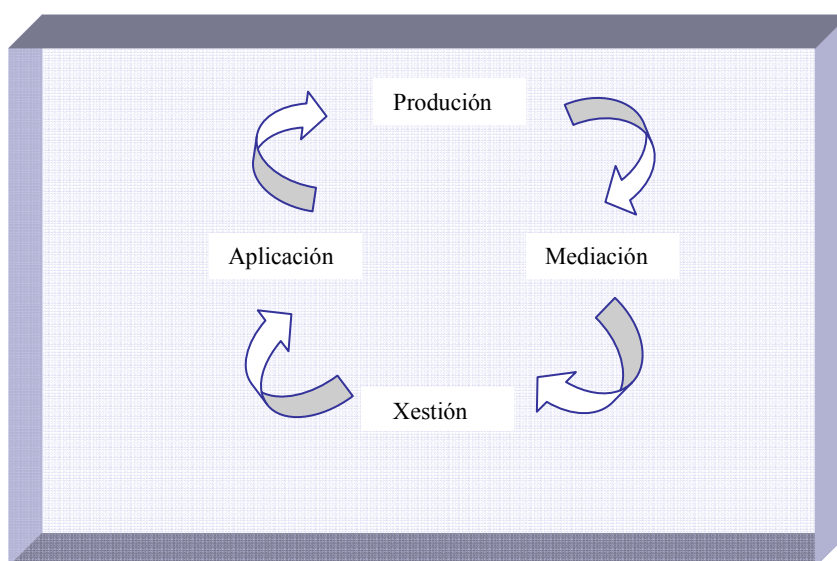


Figura nº 10. Difusión do coñecemento

Nos inicios da década dos setenta, Havelock (1973), propuxo unha clasificación dos modelos de difusión e diseminación do coñecemento moi coñecida, que podería servir de base para o deseño dun sistema de apoio externo á escola. Nela diferenciamos os seguintes modelos: modelo de *investigación*

*e desenvolvemento*, no que alguén produce o coñecemento e o usuario é receptor pasivo do mesmo, non se concede valor ás percepcións nin ao procesamento que os que adoitan ese coñecemento poidan facer; modelo de *interacción social*, no cal o coñecemento difúndese a través de contactos persoais de carácter persoal dentro dun grupo de referencia como pode ser unha asociación profesional, acentúa a dimensión de procesamento social da información en oposición ao anterior; modelo de *solución de problemas*, rompe coa separación entre investigador e usuario baseada en supostos positivistas e caracterízase por unha difusión limitada do coñecemento debido a que este se restrinxe ós contextos locais nos se producen os problemas e nos que acadan a súa solución, se ben é posible a difusión da propia metodoloxía de resolución de problemas a contextos institucionais similares; modelo de *enlace*, no que o proceso de difusión do coñecemento ten lugar a través dunha relación cooperativa permanente e estable entre os lugares de produción e os usuarios, mediando unha terceira instancia (o enlace), que canaliza a transmisión da información nas dúas direccións. Neste caso, as funcións realizadas poden resumirse dicindo que adecúa os produtos da investigación así como os resultados de innovacións desenvolvidas noutros contextos, para o seu coñecemento polos usuarios, e transmite aos centros de produción do coñecemento as necesidades deles recollidas.

Unha revisión deste último enfoque, baixo a perspectiva de mellora da escola, foi o adoptado no proxecto ISIP (Hameyer, 1989). Este modelo propón tres compoñentes: coñecemento, proceso de transferencia e usuarios, aos que como se ilustra na figura 11, aos que Huberman (1990), engadiu un cuarto: comunicación de necesidades/ demandas, no que se produce unha demanda ou se manifesta unha necesidade para dar resposta ós problemas da práctica e se proporciona información sobre a adecuación das solucións. Hai comunicación entre difusor e usuario que facilita a adecuación da axuda. O punto de partida cambia radicalmente e podería mellorarse se existira a posibilidade de que os usuarios puideran influír na produción.

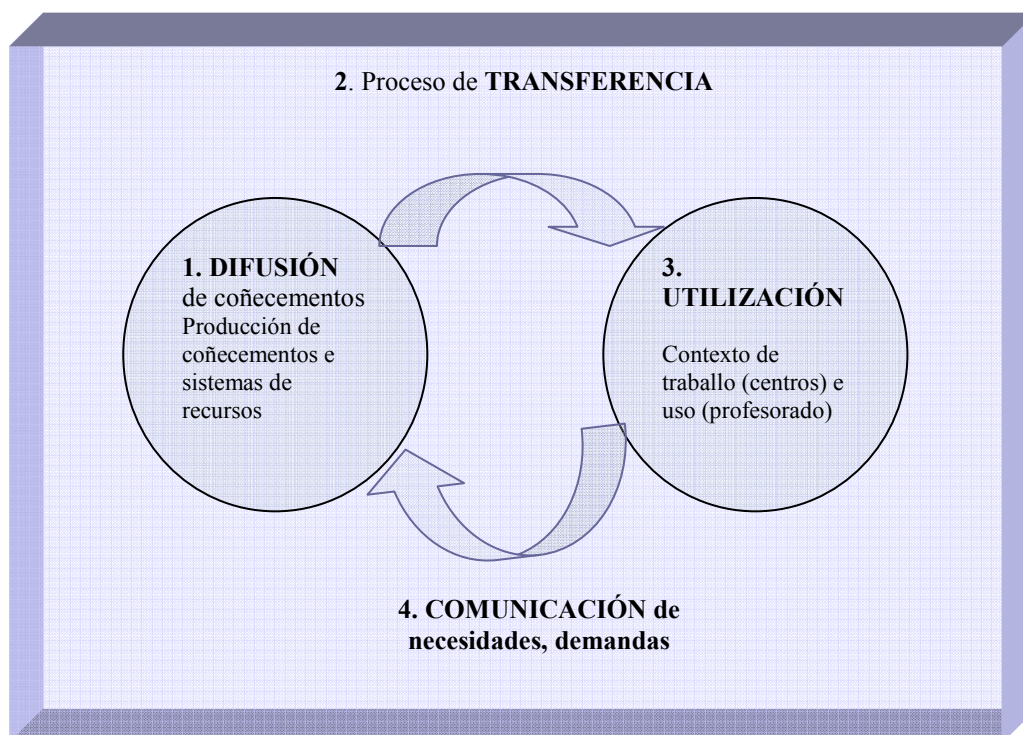


Figura 11. Modelo de difusión e utilización do coñecemento, (Huberman, 1990)

O campo educativo non é, nin pode ser, alleo ao notable incremento de coñecemento do que falamos nin á necesidade de saber como, por que, para que, utilízalo, da súa xestión, de rendabilizar ao máximo os recursos investidos nun campo tan sensible dende o punto de vista político e tan relevante socialmente, como o da educación. Necesidade que aparece con rotunda claridade á luz dos cambios, tanto nos sistemas educativos dos diferentes países cuanto nos enfoques cos que a problemática educativa tenta ser abordada. O centro de atención desprázase dende a individualidade do profesorado á colectividade do centro educativo, como punto clave no que incidir de cara a mellora da calidade da educación. A influencia de aspectos tales como o clima escolar, a cultura da escola como organización, as barreiras institucionais ao cambio, nos procesos que levan ao éxito ou o fracaso de calquera reforma que se emprenda, considérase decisiva.

Os países da OCDE, optan por aportar apoios externos á escola, que nos anos 70 comezan a institucionalizarse. Estes sistemas van adquirindo unha caracterización enraizada no novo enfoque teórico que sustenta a comprensión dos procesos de reforma, innovación e cambio escolar.

Si entre os anos 60 a 70, se consideraba que todo o coñecemento relativo á escola era producido, debatido, almacenado, e avaliado, precisamente fóra dela (o *establishment da innovación* en palabras de Fullan, 1982), o fracaso desta concepción leva a modificar os supostos de partida e considerar que o coñecemento tamén pode producirse, debaterse, almacenarse e avaliarse na propia escola. Do profesor individual, que resolve ós problemas que se lle presentan aplicando as solucións que lle son dadas dende fóra da institución escolar, pásase a súa consideración como xerador, no contexto da globalidade do centro, do coñecemento preciso para atopar as solucións que responden ás diferentes situacións problemáticas coas que, día a día, se enfronta. Neste contexto van a desenvolverse os servizos de apoio externo á escola.

No outono de 1982, co apoio do Centre for Educational Research and Innovation of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) creouse o proxecto coñecido como ISIP (International School Improvement Project) no que 150 persoas que ocupaban diferentes cargos, en catorce países de todo o mundo, desenvolveron un impresionante labor de investigación na procura de coñecemento útil para a mellora da escola. Foi no marco deste proxecto, onde se denomina como *sistemas de apoio externo*, ás diversas estruturas e profesionais que nos diferentes sistemas educativos dos países do noso contorno, ofertan e prestan asesoramento aos centros e profesorado.

Louis et al., (1985:185 e sgtes.), aclaran o concepto de apoio externo, dicindo que *sistema* é a interrelación conxunta de dúas ou máis persoas e procesos nun obxectivo común de apoio proxectado a máis de unha escola, *apoyo* é o proceso de prestar axuda á mellora que pode materializarse como formación, consulta ou provisión de información ou materiais, *externo*, indica

que é fóra da escola polo que non contemplaría a axuda entre o profesorado ou dende a dirección; senón o apoio ofrecido desde diversas instancias externas á escola (distritos escolares, unidades intermedias, organismos e proxectos provinciais, rexionais ou nacionais).

No capítulo 8 do *Book 1*, que recolle as conclusións e recomendacións nas diversas áreas estudadas sobre a mellora da escola, Ekholm e Miles (1985), sinalan diferentes aspectos a ter en conta que poden ser útiles para as persoas que traballan nos sistemas de apoio, en relación con: o proceso de mellora da escola; o contexto; as estratexias; o traballo de mellora ao nivel da escola; o propio sistema de apoio e a política. Na súa opinión, todo o que se di respecto a mellora da escola, pode ser útil para o persoal do sistema de apoio en xeral.

Particularmente, con respecto ao sistema de apoio, as conclusións dos mencionados Ekholm e Miles (1985:282), refírense a:

- Tomar a iniciativa, na clarificación coas escolas do propio rol e no establecemento das relacións de traballo. Non esperar a ser chamados.
- Negociar, de maneira clara, a relación coas escolas.
- Estar dispostos a “vender” (*market*), ou xustificar os propios servizos ante a administración (deseñadores das políticas ou autoridades).
- Reflexionar sobre as diferentes estratexias e enfoques que un está usando, ver si son adecuadas ao o contexto político, económico e social.
- Documentar e avaliar a prestación da asistencia e apoio, coa finalidade tanto de mellorar o propio traballo como para que se poida realizar unha avaliación máis sistemática por outros sistemas ou persoal de apoio.

Así mesmo, tense posto de relevo (Escudero, 1992a; Goodman, 1994), que un sistema de apoio externo e, particularmente, a práctica asesora, mantendo unha postura aberta no campo ideolóxico, precisa referentes conceptuais que integren supostos sobre a natureza e construción do coñecemento, sobre as escolas como organizacións, o currículo e os seus procesos e sobre o profesores e profesoras como elementos centrais na relación de asesoramento.



Nesta óptica, o labor da asesora/or debe ter moi presente o carácter social das escolas así como o das tarefas e das relacións que desenvolve co profesorado; a metodoloxía e as funcións do asesoramento deben mirar, para xustificarse, a categorías como poder cultural, dominación e influencia, intereses, grupos e relacións conflitivas.

O asesoramento non pode ser neutral, a súa definición e organización e o tipo de relacións e prácticas desenvolvidas amosarán se os valores que subxacen son os de xerarquización, influencia desigual, imposición e dominación, ou pola contra os de colaboración, participación, solidariedade, capacitación para a autonomía e liberación social e cultural.

### **3. Configuración dos sistemas de apoio externo**

Louis et al., (1985), sinalan tres dimensións configuradoras dos sistemas de apoio externo: estrutural, estratéxica e operativa. Cada unha das cales presenta, a políticos, equipos e axentes de apoio, administradores, diferentes opcións que caracterizarán a estrutura e funcionamento de ditos sistemas.

En tanto que os sistemas de apoio externo, como estruturas complexas, teñen ido configurándose dunha maneira un tanto asistemática, non é doado o seu estudo e caracterización, nin a súa xestión e gobernabilidade; así Loucks-Horsley e Crandall (1986) subliñan a importancia de dispor dun marco común de referencia — idea que consideramos de permanente interese—, de tal modo que melloraría a comunicación, a planificación e coordinación dos servizos e actividades a desenvolver nun determinado contexto xeográfico e consecuentemente as posibilidades de mellora por dispor dunha linguaxe e presupostos de análise compartidos.

### 3.1. A dimensión estrutural

A *dimensión estrutural* refírese á estrutura organizativa do sistema de apoio. Esta organización estrutural depende de decisións a nivel político: recursos humanos e orzamentarios, tamaño das unidades organizativas e interrelación entre elas, perfil dos profesionais, etc.; esta dimensión condiciona as outras dúas, acoutando posibilidades en función dos aspectos caracterizadores: normativa regulamentaria; tempo de permanencia ou duración do servizo; complexidade organizativa, niveis de xerarquización, cobertura; o nivel de autonomía ou dependencia en relación coa administración, tipo de contacto cos centros. Así, as decisións neste nivel terán que ver coa cobertura xeográfica desde un país a unha localidade, a fonte de autoridade, as finalidades a perseguir, as persoas destinatarias do servizo, ou o tipo de prestación entre outras.

Por outra parte, factores de tipo cultural, político e económico inflúen tamén no deseño dos servizos de apoio externo á escola. Que tipo de normas e crenzas son sostidas en relación coa autonomía do profesorado e dos centros, coa cooperación ou o individualismo nas relacións persoais e de traballo, as actitudes de cara a intervención externa, cal sexa o rol profesional a desempeñar. A contía económica que se invista determina os recursos dispoñibles: humanos, iniciativas de formación do seu persoal en orde a mellora da calidade do servizo prestado. Os factores de tipo político teñen que ver coa centralización ou descentralización, a orientación reguladora ou só de asistencia da administración que finanza o servizo, a dirección do apoio como implementación de prescricións externas ou apoio á resolución dos problemas da escola, voluntariedade ou carácter obrigatorio na recepción da axuda, universalización da mesma ou selección de quen vai a recibir a axuda.

No deseño dos sistemas de apoio externo á escola, en base a un estudo comparativo entre diferentes países da OCDE, Moreno (1997:60 e sgtes.), identificou tres grandes liñas políticas de acordo coa estabilidade dos sistemas nos diferentes países: políticas que favorecen o desenvolvemento e

mantemento dunha estrutura estable como no caso do National Diffusion Network de Estados Unidos, o que supón deixar ós centros a iniciativa nas propostas de innovación; políticas que se orientan á renovación de estruturas de apoio preexistentes para aumentar cualitativa e cuantitativamente as súas áreas de responsabilidade, como no caso de Holanda e do proxecto SIPRI en Suíza, o que significa que os servizos de apoio prestan o seu apoio e colaboración para a resolución dos problemas do propio centro, e políticas que perseguen a creación e utilización dos sistemas de apoio para favorecer, controlar e avaliar a implantación dun programa concreto de cambio ou reforma educativa como no caso de Francia, Inglaterra e Gales. Para a administración, que toma decisións con criterios políticos e económicos, é o tipo máis rendible. Non en tanto, os sistemas soen participar, en diferente grao, das características das tres liñas mencionadas; nesta posición entendemos que está o noso sistema.

En relación coa estrutura adoitada, Romero (2008), sinala que define as condicións de traballo de asesores/as, de aí que teña un carácter destacado.

### **3.2. A dimensión estratéxica**

A *dimensión estratéxica* está conformada polo conxunto de estratexias que definen o modelo de actuación dun determinado servizo de apoio: axudar a que a escola deseñe e leve a cabo as innovacións que decida ou pola contra apoiar a implantación de cambios xerados externamente, dirixir a reflexión proporcionando información nunha determinada dirección ou permitir que sexa a escola a que delimite os seus propios problemas e decida o camiño a seguir, son estratexias que orientan a dirección da práctica do asesoramento constituíndo un modelo comprensivo de actuación máis que determinadas actividades puntuais, se ben, estas deberían mirar cara o norte do modelo propugnado (Escudero, 1992b). Claro que, ao establecer categorías analíticas, podemos tender a considerar fotos fixas máis que procesos dinámicos, cuestión que non deberíamos esquecer.

Louis et al., (1985), diferencian catro tipos de apoios básicos para a mellora da escola: ofrecer información sobre prácticas ou ideas novidasas, estimular o desenvolvemento de procesos conducentes á mellora, os asesores/as e a financiación.

Cando se ofrece información sobre prácticas novidasas as opcións estratéxicas sitúanse en dous polos: desenvolvemento escolar ou presentación de prácticas exemplares. No primeiro caso, apóiase a creación de capacidade da escola para analizar e resolver os seus propios problemas, decidindo o camiño a seguir cara a mellora, o asesoramento favorecerá a creación dun senso de pertencencia e apropiación para o desenvolvemento do proxecto de mellora e a súa institucionalización, o que implica un apoio diferenciado de acordo co contexto e continuado no tempo. Se o que se persegue é a diseminación e adopción dunha práctica exemplar, por considerar que isto permite mellorar a práctica docente, o labor asesor pode dirixirse a favorecer a aplicación do programa correspondente a través da transferencia da tecnoloxía adecuada, procedemento que soe utilizarse para a implantación dunha determinada política nacional, ou ben pode potenciar un enfoque de resolución de problemas que permita reformular a proposta.

Se o apoio se dirixe á estimular o desenvolvemento de procesos adecuados para mellora, o asesoramento preocúpase dos procesos de toma de decisións, planificación e implementación das novas practicas, seguimento e avaliación das melloras realizadas, etc., ben a través dunha estratexia capacitadora de modo que o profesorado e os centros cheguen a ser autónomos ou ben prescribindo o camiño a seguir partindo da incapacidade daqueles para dirixir o seu propio desenvolvemento.

A mellora pode orientarse a toda a escola, nun proceso global, pola que a participación na planificación é fundamental. Esta estratexia fundaméntase na consideración de que a mellora pasa pola da organización e o funcionamento dos centros. Cando se focaliza nun aspecto ou ámbito concreto no proceso de mellora, apóstase polo desenvolvemento dos individuos da organización, dos

seus coñecementos, habilidades e competencias e poden empregarse recursos como a formación.

Os recursos humanos, asesores e asesoras, son capitais nos procesos de mellora. O apoio neste caso pode: decantarse por axentes internos (persoal do centro que axuda ós seus propios compañeiros) ou externos (que soen formar parte dun servizo de asesoramento dependente da administración); empregar un sistema de apoio xa existente ou crear un novo; definir un perfil asesor xeralista ou de procesos (que se ocupa fundamentalmente dos procesos, estratexias e técnicas de cambio para a mellora), ou ben un perfil especialista ou asesor/a de contido (que atende áreas de coñecemento específicas); decantarse pola avaliación e o control (caso da inspección), ou pola axuda e facilitación (asesores/as) que por definición excluiría a función de control. Certo que nalgúns casos, como o da inspección, ambos roles mestúranse e como sinala Rodríguez Romero (2001), o asesoramento en educación xurde como práctica de influencia entre colegas que substitúe sutilmente ao control e ao servizo das políticas de reforma co obxectivo de lograr a mellora. O asesoramento, pois, presenta puntos de contacto con outras prácticas de apoio: a orientación educativa, a formación permanente, a inspección.

A finanzazón implica dispor de máis ou menos recursos no proceso de mellora, aínda que dunha alta finanzazón non se derive unha mellora máis profunda. O orzamento pode ser ou non compartido pola escola e pode ser unha contía fixa ou adecuada ás necesidades do centro para desenvolver o plan de acción pertinente coa mellora proxectada. Neste caso é necesario o control dos recursos que se proporcionan polo que, dalgún xeito, se require esta función.

### **3.3. A dimensión operativa**

Esta dimensión fai referencia a todas as decisións que os equipos de asesoramento toman sobre os procesos, actividades, criterios de actuación, que

constitúen o labor cotiá do apoio externo, tales decisións van a estar condicionadas polas efectuadas nas outras dúas dimensión.

Louis et al., (1985), apuntan que son varias as opcións ante as que hai que tomar decisións:

- ♦ Uniformidade ou diversidade en función dos contextos, isto é, optar por atender a todos ou centrarse nunha selección. No primeiro caso significa abrir a calquera temática ou problema o apoio, que neste caso presenta un carácter compensador e pode realizarse atendendo individualmente a un só centro ou agrupar aqueles que teñen dificultades similares. Cando se establecen requisitos para a selección, sexa por mor dos recursos dispoñibles (orxamentarios, de tempo, especialidade), o esforzo do apoio diríxese a potenciación dos centros de acordo con determinados criterios como actitude receptiva ante o cambio, experiencia previa en procesos de mellora, existencia de liderado interno, etc.

- ♦ Apoio para iniciar o cambio ou para desenvolvelo. No inicio trátase de informar e orientar sobre a mellora, motivar, crear actitudes favorables, lograr a participación e a implicación, axudar na identificación de necesidades, planificación, para o que se desenvolven diversas técnicas e dinámicas de traballo. No desenvolvemento do cambio ou mellora é cando se produce a súa implementación e institucionalización, polo que o apoio se dirixe a formación permanente do profesorado, axuda para a avaliación, etc.

- ♦ Traballar en situacións de alta ou baixa implicación do profesorado. É obvio que unha alta implicación dos centros educativos favorece os procesos de mellora; sen embargo, con frecuencia os servizos de apoio e os asesores/as atopan máis desinterese que motivación. O labor asesor neste caso debe potenciar e favorecer esa implicación, tendo en conta que non sempre esta resulta imprescindible, pois determinados ámbitos específicos poden abordarse sen a participación de todo o centro.

♦ Situar o foco do cambio en dinámicas internas pretendendo cambios nas persoas, ou no currículo e nos procesos de ensinanza e aprendizaxe para o cambio das prácticas. No primeiro caso pátense do suposto que as escolas constitúen agrupacións en base a necesidades individuais e interaccións sociais de tal modo que un clima favorable colabora eficazmente á mellora, no segundo a análise da práctica docente resultaría máis motivador para o profesorado. Con todo, hai que ter en conta que as escolas constitúen un todo, unha organización única para as que desenvolver procesos de cambio implica considerar as persoas e as súas prácticas.

♦ Énfase nos produtos ou nos procesos. A énfase nos contidos focaliza a atención do asesoramento sobre os materiais e o currículo, primar os procesos significa atender á organización, estrutura e función do centro. Na realidade conclúese que ambos aspectos precisan o apoio do asesoramento.

♦ Tomar a iniciativa ou esperar a demanda. Nesta opción o asesoramento debe decidir si opta por iniciar a relación cos centros, determinando que aspectos poden constituír necesidades para a mellora, ou si espera a que sexan os propios centros os que demanden axuda sobre aspectos que eles mesmos decidan. Con todo, os servizos de apoio institucionais parten da oferta ós centros aínda que a combinen coa iniciativa destes. A cuestión é que o asesoramento fundaméntase no exercicio da responsabilidade do profesorado (Rodríguez Romero, 1996, 1996a, 2001), o que significa que a súa implicación e compromiso son necesarios, sexa a iniciativa propia ou respondendo a unha demanda. Esta cuestión estaba resolta, como vimos máis arriba, no contexto do proxecto ISIP, xa que Ekholm e Miles (1985), propugnan que sexa o apoio quen tome a iniciativa.

♦ Implantación aséptica fiel ou adaptación das innovacións. Favorecer a implantación da mellora e un certo grao de adaptación da mesma, parece desexable, ao igual que manter os aspectos clave nos proxectos de cambio.

Louis (1991), entende o apoio externo como resposta aos problemas que se presentan ás escolas cando deciden iniciar cambios —criticado, por outra parte, tanto pola administración como pola escola—; é pois, un concepto amplo, ponte entre a política educativa (o apoio como instrumento para a súa posta en práctica) e a escola (sobre a que pode incidir de forma máis esporádica ou permanente).

En opinión de Moreno (1997), na configuración dos sistemas de apoio externo interveñen factores tales como: a centralización ou descentralización educativa, as características do contexto no que se inserta, a relación coa escola, a coordinación entre os distintos servizos e con outros elementos do sistema educativo, os campos de actuación ou “contido” do apoio, a formación e selección do persoal que desenvolve o labor de apoio externo á escola. Así, un sistema de apoio descentralizado atenderá con prioridade ás necesidades educativas do seu contorno mentres que a difusión do coñecemento será máis doada se é centralizado; a valoración que da súa labor pode facerse debe ter moi en conta o contexto e definir, con sumo coidado, os criterios e variables a empregar. Polo que se refire a relación coa escola son definitorios aspectos como o control, a permanencia e a finanzazón. Experiencias de sistemas nos que o control se ten exercido de forma colaborativa, (Holanda ou Estados Unidos), entre as distintas administracións, parecen amosarse eficaces para un mellor aproveitamento dos recursos.

Os ámbitos de intervención da rede dos servizos de apoio externo, o “contido” dese apoio radica nos procesos que conducen á mellora: o desenvolvemento e innovación do currículo, os procesos de avaliación e de orientación do alumnado e a promoción das innovacións relacionadas co desenvolvemento organizativo dos centros de ensinanza tratando de romper o tradicional illamento da profesión docente, promovendo o desenvolvemento profesional do profesorado e a mellora da escola como organización educativa.

Na selección e formación do persoal de apoio as cuestións a debate teñen que ver coa conveniencia de establecer só apoios externos ou a



formación tamén de axentes de apoio internos que poidan liderar a innovación, así como co deseño duns servizos nos que os equipos de asesoramento teñan funcións de carácter xeralista ou especializado, dos que teñen sido exemplos o caso holandés ou o británico. Unha solución intermedia representouna o proxecto SIPRI, no que o axente de cambio xeralista tiña o respaldo dun especialista de cada área disciplinar do currículo. Na historia do Servizo de apoio á formación permanente do profesora na Comunidade Autónoma galega vivimos tres etapas que se corresponden sucesivamente con perfís de especialista, xeralista, e de especialista e xeralista á vez, (Decreto 42/1989, DOG 31/03/1989; Decreto 245/1999, DOG 01/09/1999; Decreto 99/2006, DOG de 19/06/2006, respectivamente), que puideran ser expresivas da incerteza do rumbo a seguir e dunhas concepcións subxacentes da política de asesoramento á formación do profesorado, en cada un dos momentos. En maio de 2011 publicouse un novo decreto cun perfil de asesor/a de formación que se decanta cara a especialidade, como veremos no capítulo VII.

A formación do persoal de apoio representa, na nosa opinión un dos piares básicos no labor de apoio á escola, polo que é obxecto da nosa preocupación no desenvolvemento desta investigación, o que se reflicte tanto na abordaxe teórica como na empírica. O cuestionario sobre as *concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento*, contempla este aspecto nunha das súas dimensións, que tamén se aborda na análise documental complementaria do mesmo, para confeccionar o *relato autobiográfico*.

Nos países da OCDE, os sistemas de apoio están lonxe de ocupar un lugar ben delimitado dentro dos respectivos sistemas educativos (Moreno, 1997:63). A variedade de servizos de apoio externo que se recoñecen nos diversos países e tamén en España, é moi grande. Esta é unha función desexada, a denominación de asesor/a, resulta atractiva para os profesionais dos diversos ámbitos da educación que reclaman participar no labor de

asesoramento; así, a formación permanente do profesorado, a orientación, a investigación educativa ou a inspección.

#### **4. A coordinación e complementariedade do apoio externo**

O achegamento a este campo do apoio externo, ao asesoramento, a súa descrición e prescrición, tal como sinala Nieto (2001:147), pode facerse de diferentes maneiras e desde variadas perspectivas o cal condiciona a natureza do fenómeno que se trata de comprender e as relacións entre os seus múltiples compoñentes. Os argumentos e criterios propios teñen un valor relativo pois evolucionan ao longo do tempo e difiren en función da esfera, académica, política ou práctica, desde a que se aborden. Diferentes participantes falan linguaxes diferentes de modo que unha explicación válida para prever o descorrer xeral duns eventos, pode non axudar se do que se trata e de cambiar unha situación específica. Con frecuencia, podemos enfrontarnos a condicións reais que non se enmarcan nun modelo. Por outra parte, a actividade asesora que desenvolven os axentes e sistemas que a realizan, presenta unha considerable variabilidade e inestabilidade das formas reguladas, pola que desprega un amplo abano, a miúdo confuso, de posibilidades cambiantes.

Por isto, cómpre sinalar que as nosas achegas de investigación deben entenderse desde a óptica da práctica, vivenciada no desempeño do labor de asesoramento á formación permanente do profesorado en Galicia, nunha institución local dedicada a este labor (CEFOCOP, ata o ano 1999; Centro de Formación e Recursos despois), no período temporal que vai do curso 1994-95 ata a actualidade (2011).

Nieto (1996), sinala a existencia de aspectos problemáticos dos servizos de apoio externo, con orixe histórico, que considera asociado á evolución do coñecemento sobre e na educación. En relación co funcionamento dos modelos de apoio destaca o celularismo e o elitismo. O primeiro motivado pola progresiva complexidade da estrutura do coñecemento que aumenta os

elementos de intermediación sen prever mecanismos de coordinación horizontal e vertical que aseguren a cohesión compartindo metas, esquemas de funcionamento e mantendo unha comunicación fluída, como exemplo sinala as conexións que se teñen establecido entre os Centros do formación do profesorado e os Equipos de Orientación, cos centros.

Esta situación non parece que vaia a cambiar, a xulgar polas conclusións do IV Encontro Nacional de orientadores (Del Álamo, 2008), no que se alude xenericamente a necesidade de coordinación entre os servizos sanitarios, sociais e educativos e tamén de impulso de “procesos de xeración de ‘identidade profesional’ para que o sector da Orientación Laboral e para o Emprego teña máis presenza nos encontros nacionais. Cando se alude a formación, faise para reivindicar como tarefa, co obxectivo de adaptar as funcións da Orientación á sociedade actual, á formación e ao asesoramento do profesorado.

O elitismo orixínase na elaboración de coñecemento especializado que leva a unha selección e capacitación diferenciada de axentes de apoio de tal modo que se configura unha xerarquía baseada no dominio do coñecemento e no estatus profesional. Por outra parte, pon de relevo a influencia que estas características terían exercido na percepción que o profesorado pode ter dos asesores/as como persoas que descoñecen a realidade da escola, (“ovnis”), en función do tipo de interacción establecida na relación de asesoramento que responderá a percepción do propio rol que os asesores/as teñan e que poden representar barreiras xa desde o inicio da relación. Ante a existencia de tantos fontes e modalidades de apoio que se supoñen beneficiosas para a escola, o autor pregúntase sobre aquilo que realmente chega ás aulas.

No contexto español, as estruturas de apoio á escola xorden e consolídanse paralelamente á evolución do sistema educativo respondendo, dalgunha maneira, as circunstancias políticas e os problemas que xorden. Por unha parte, os Equipos de Orientación Educativa e Vocacional (SOEV), poden considerarse o primeiro servizo institucional de asesoramento, dirixido á

alumnado aínda que tamén parcialmente ao profesorado, en coherencia coa importancia dada a orientación para o desenvolvemento educativo e persoal dos individuos, tal e como se recolle na Lei Xeral de Educación de 1970 (LXE). Con diferentes nomes e funcións, servizos e programas evolucionan, ata que no ano 1992, no marco da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), se produce unha integración nos Equipos de orientación educativa e psicopedagóxica (EOEP).

No contexto galego actual, o Decreto 120/1998, (DOG. Nº 79, 23 de abril de 1998), (próximo a modificarse), regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, a cal define,

*... como un proceso que inclúe a toda a comunidade educativa, que comeza desde a escolarización do neno e da nena e remata ao finalizar as ensinanzas non universitarias (Preámbulo).*

O ámbito de actuación dos profesionais da orientación ha de ampliar a súa intervención tomando en consideración as variables nas que se contextualiza a actuación docente e que son aqueles aspectos socioeconómicos e culturais da zona na que esta se desenvolve. Esta ampliación da súa actuación á comunidade na que se localiza o centro educativo implica a necesidade de coordinación con profesionais especializados, tanto en ámbitos da psicopedagogía como de servizos sociais ou sanitarios.

A coordinación entre os distintos servizos de apoio á escola, externos e internos, con outros elementos do sistema educativo, tales como a Inspección, resulta ser unha vella aspiración e un problema recorrente e permanente no tempo. No caso galego non se coñecen experiencias na dirección da colaboración, agás un intento, do que fomos testemuña, producido a mediados da década dos noventa, no que tivo lugar unha xuntanza entre o servizo de Inspección a nivel local, nunha das provincias da Comunidade e o equipo de asesoramento do entón, CEFOCOP (Centro de Formación Continuada do Profesorado), con un resultado infrutuoso pese as “boas palabras e intencións”. Orientadores/as, membros dos equipos de orientación específico, asesores/as,

parecen intervir sobre sistemas e problemáticas diferentes, defendendo cada un a súa parcela. Coñecemos que a nivel individual e particular se teñen establecido e establecen contactos puntuais, a maior parte das veces de carácter formal como parte dunha relación “politicamente” correcta e tamén estratéxica que evite interferencias negativas xa que non é posible a axuda, en calquera caso non se refire incidencia algunha nin se producen movementos na dirección dunha coordinación que, para Murillo Estepa (1997:52), con quen estamos de acordo, suporía unha oportunidade única de ofrecer ao profesorado e centros das zonas de influencia accións complementarias e coordinadas que apoiarian o cambio e aumentarían a rendibilidade dos esforzos.

A creación de estruturas flexibles pode ser un recurso, que a través da delegación de poder, a desregulación ou a non sobre-regulación permitirá, tal e como parecen concluír as investigacións de finais do último século, (Fullan, 1993), abordar a mellora dos procesos de ensinanza e aprendizaxe e da educación no seu conxunto, así como o deseño e xestión duns sistema de apoio externo, desde unha perspectiva racional e de utilidade. Unha menor presión normativa facilitaría tanto a necesaria reconstrución da cultura dos centros e mesmo de asesores/as cuanto que o apoio externo á escola se converta en algo meramente formal; trataríase de que as propias demandas da práctica xerasen unha estrutura relacional entre os axentes implicados, (Nieto, 1996); non parece ser esta a dirección actual, na que un novo Decreto amosa intencións claras de regulación e control.

O referido Decreto determina a creación dos equipos de orientación específicos (EOE),

*... que abranguerán no seu plan de actuación os institutos de educación secundaria, as escolas de educación infantil, os colexios de educación infantil e primaria, os colexios de educación primaria e os colexios de educación especial que a Administración educativa determine, en función do ámbito territorial que ós ditos equipos se lles asigne (Decreto 120/1998: Art. 2º).*

Funcionan pois como apoio externo, ao lado do apoio interno (os departamentos de orientación dos Institutos de Educación Secundaria e dos colexios de educación infantil e primaria), dos que esta mesma normativa dispón a creación.

As funcións dos Equipos de Orientación Específica, están determinadas no artigo 8º, entre elas están:

a) Contribuír á formación especializada dos departamentos de orientación e do profesorado no ámbito das necesidades educativas especiais que atenden.

b) Colaborar con outros servizos educativos e sociais, no ámbito das súas competencias.

Funcións que presentan concomitancias co asesoramento á formación permanente do profesorado.

Así mesmo, prevese a coordinación interna, sinalando que a nivel provincial corresponderalle a un inspector de educación a coordinación dos equipos de orientación específicos, coa finalidade de garantir a uniformidade nas actuacións e dar cumprimento ao plan xeral anual, de acordo coas directrices emanadas, a tal fin, da dirección xeral correspondente.

Por outra parte, os Centros de Profesores, (CEP), tal e como se di ao falar da evolución deste servizo no segundo parágrafo do capítulo VII, créanse no ámbito nacional, no ano 1984, (Decreto 2112/84; BOE, 24 de novembro de 1984), para facilitar, a través do asesoramento e apoio á innovación, o desenvolvemento profesional do profesorado. Coa LOXSE, que recoñece que o profesorado ten o dereito e a obriga de formarse (Art. 56.2), para o que a administración se compromete a ofertar formación gratuíta e diversificada (Art. 56.4); ponse en marcha un necesario servizo de formación, *rede de formación*, do profesorado de considerable amplitude. O perigo como sinala, entre outros, Yus (1999), é que a formación sexa un mero instrumento ao servizo dunha política de cambio e un ben de consumo máis que actúa como retribución ao profesorado, en lugar de un recurso para facilitar a creación de capacidades e

competencias do profesorado e dos centros para a innovación. Exemplo actual da dimensión mercantilista da formación na Comunidade Autónoma galega é, non só a retribución económica e de méritos para o profesorado en exercicio, senón o recoñecemento de puntuación que incrementa á obtida a través do sistema selectivo de oposicións para o acceso a un posto de funcionario de pleno dereito, e que da lugar ao desbordamento de solicitudes de participación en actividades de formación que os Centros de Formación e Recursos reciben o que non contribúe precisamente a beneficiar a calidade do seu labor e propaga unha mensaxe contraria á concepción da formación como desenvolvemento profesional para a mellora do labor docente e da calidade da educación que recibe o alumnado.

Na Comunidade Autónoma de Galicia, está vixente, —non entanto, en maio de 2011 se publicara un novo Decreto regulador da formación permanente e se comezase no mes de xullo a selección de novo persoal nas estruturas para o curso vindeiro—, tal e como pode verse no apartado dedicado a descrición da práctica do asesoramento á formación do profesorado, o Decreto 99/2006 de 15 de xuño, (DOG de 19/06/2006), que regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos. De acordo con esta normativa os Centro de Formación e Recursos, son:

*As unidades responsables da planificación e organización da formación permanente do profesorado no seu ámbito de actuación e prestan un servizo de apoio ao profesorado que exerce as súas funcións nos niveis educativos non universitarios (Decreto 120/1998:Art. 18, sección terceira).*

Redunda pois en algunhas das funcións que se atribúen a Orientación Educativa, por non mencionar o Servizo de Inspección que ten atribuídas, regulamentaria e explicitamente, funcións asesoras, (Decreto 99/2004 pola que se regula a organización e funcionamento da Inspección Educativa e o acceso

ao corpo de Inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG nº 99, 25/05/2004).

## 5. O Asesoramento educativo

O asesoramento é unha práctica que nace no campo da asistencia social, co obxectivo de preparar aos profesionais do mesmo, para tratar directamente as problemáticas das persoas ao seu cargo en áreas como a medicina, asistencia a anciáns, persoas marxinadas. En educación comeza coas políticas de reformas que as administracións educativas poñen en marcha ao longo do século XX sobre todo a partires da segunda metade, tanto en Europa, como en Estados Unidos.

Sinala Rodríguez Romero (2001:69), que a súa finalidade é apoiar as tarefas de construción de senso, identidade e posibilidades de desenvolvemento persoal, social e profesional, propias das accións educativas e asistenciais.

A literatura conceptual recolle dúas palabras como xeradoras da maioría das que se empregan para referirse ao termo, son *consult* e *advice*; que recollen a semántica relacionada coas ideas de tomar en consideración, deliberar, reflexionar, en relación con suxerencias, consellos, con un mesmo ou xunto con outros. *Consult* é un termo relacionado co mundo da empresa para denominar a persoas externas que proporcionan consello. O contexto con máis tradición na aplicación á escola é o estadounidense. Soe traducirse por asesor e asesoramento; aínda que nalgúns casos se empregue consultar e labor de consulta

*Advice*, máis propio do contexto da illa británica, soe asignarse a roles e órganos con funcións administrativas dentro do Sistema Educativo, nalgúns casos cercanos á Inspección. Tradúcese por asesor e asesoramento.

O termo apoio (*support*), fai referencia á idea de axuda propia do labor e tamén se ten emprega para denominar a estrutura organizativa que sustenta a función “Sistema externo de apoio á escola”; esta denominación (*External*



*support system*) xurde no marco do estudio do Proxecto ISIP (International Scholl Improvement Project) e serve para crear unha linguaxe común para analizar e comparar as situacións de mellora escolar nos países participantes nel.

Na maior parte dos países da OCDE, tal e como analizan algúns autores/as (Moreno,1997; Rodríguez Romero, 2001), nos anos setenta comézase a poñer as primeiras pedras dunha rede institucional de apoio á escola; isto é, con unha base regulamentaria, funcións definidas e dotación financeira; nun momento de recesión económica que promove reducir a inversión en educación e optimizar os recursos existentes. É, tamén, un momento no que está en vigor a doutrina do cambio planificado en educación, nalgúns países occidentais como Estados Unidos, que responsabilizaban do deterioro da formación e da economía ás institucións educativas, o cal motiva que se remodelen e que vaian a ser expertos competentes tecnicamente os que dirixirán e controlarán a transformación das institucións.

Nesta tendencia cara a profesionalización do cambio educativo é onde podemos situar o xermolo do asesoramento a ensinanza. Xorden así os axentes do cambio, especialistas que se identifican por dominar coñecemento experto, equipados con solucións para os problemas, que diseminarán as melloras nas que as administracións educativas están interesadas e alentan; de este modo ven a escenificarse e facer realidade que o cambio consiste nunha tecnoloxía social (Popkewitz, 1988). Esta tarefa verase apoiada polos primeiros/as líderes profesionais, que en Estados Unidos, ata os anos cincuenta do pasado século, realizan funcións de lexitimación dos expertos que teñen o poder de dicirlle ao profesorado que debe ensinar e como debe facelo (Tyack, 1990), en tanto son os que saben, os posuidores do coñecemento.

Introdúcense así elementos de controversia, ao admitir que as tarefas de asesoramento contribúen a encauzar, a transmitir, a visión que propugnan as administracións educativas, ofertando formas de desenvolvemento lexitimadas pola sociedade, o que parece enfrontarse as finalidades declaradas do

asesoramento como capacitación e mellora das profesoras/es, como profesionais e como persoas. De este modo, a mellora da educación do alumnado, pasa pola consolidación dun servizo que se presta ao profesorado para resolver os problemas derivados da súa práctica docente unicamente.

A implantación do asesoramento supón empregar mecanismos de supervisión máis sutís porque se pretende substituír a autoridade formal pola influencia entre colegas. O control e planificación do cambio requiriría unha influencia diferente á proporcionada pola formación permanente do profesorado ou da inspección. Vaise conformando pois un tipo de practica mediadora entre os promotores do cambio e os centros educativos que debería servir para encauzar unha axuda que inducira a cambiar.

Claro que todo isto acontece no seo dun sistema educativo, sempre resistente ao cambio, pois contenden as tendencias á reprodución e a innovación, e as relacións de poder son cambiantes. Esta situación de enfrontamento está presente como telón de fondo no labor de asesoramento, que vai abordando a dinamización dos centros cara a mellora educativa (Domingo, 2005), primeiramente desde perspectivas técnico-racionalistas, que non inciden na práctica e que son rexeitadas por parte do profesorado dado que é un servizo non demandado, pese a que puidera ser necesario. Tamén se teñen producido iniciativas innovadoras por parte de profesorado inqueda, que se ben deben valorarse, carecen de visións comprensivas do sistema educativo e con frecuencia se esgotan nun permanente activismo (experimentación, facer, crecer, morrer). Moitas propostas teñen chegado desde o campo da Psicoloxía e da orientación, desde perspectiva técnicas de intervención ou de colaboración, con enfoques máis personalistas curricular nas distintas disciplinas. Neste momento, as propostas de mellora teñen un carácter didáctico, cun enfoque de colaboración crítica, en constante e dinámica reconstrución, que se adecúa os centros educativos como lugares básicos do cambio e con culturas propias en desenvolvemento.

## 5.1. Caracterización do asesoramento

Tras unha xa ampla experiencia de apoio externo a escola, recoñecida e asumida a necesidade e relevancia do asesoramento educativo para os procesos de innovación en tanto que fenómeno complexo e multidimensional, que se desenvolve en contextos caracterizados tamén pola complexidade, diversidade, multifacetismo, segue sen estar definida a súa identidade, e presentando certa borrosidade de conceptos e presupostos: que é o que significa asesorar; cales son os axentes do asesoramento cando, como xa comentou, tantos reclaman para si esta tarefa que nalgúns casos lle atribúen os propios regulamentos de funcións; como se desenvolve esta práctica de apoio; en que plataforma conceptual sería desexable situarse; etc. É posible que a propia natureza desta práctica determine que permaneza así, sen que por isto resulte menos valiosa para a mellora da educación, ao tempo que segue a concitar o acordo sobre o interese e a necesidade de ser estudada.

Con todo, o asesoramento está a configurarse non como práctica única, senón como aglutinante de un conxunto heteroxéneo de prácticas de apoio que se desenvolven en contextos diferentes, por axentes diversos —multiplicidade—, con finalidades e estratexias tamén distintas —enfoques, modelo—. Para Loucks-Horsley et al., (1982), o retrato debuxado pola multiplicidade de prácticas sería, (nas nosas palabras), un conxunto articulado con moitos brazos que realizan funcións diferentes e que coadxuvan na composición dunha forza común na procura da mellora educativa. Esta finalidade de mellora, tal vez sexa o aspecto máis claro,

*A mellora da educación merece ser considerada como punto de referencia e destino do apoio ou asesoramento pedagóxico...o modo de entender e realizar o asesoramento ha de asociarse á mellora da educación; o modo en que a entendamos e as decisións, condicións e contribucións que estimemos relevantes e oportunos para que poida ocorrer serían, ...algo así como un marco de orientación e referencia para o senso e achegas do asesoramento, ...un criterio para valorar e validar a súa razón de ser e as súas posibles contribucións (Escudero, 2001:15).*

Guarro (2005), avoga por incluír, con amplitude de miras e flexibilidade, na concepción do asesoramento como práctica de apoio ós centros e profesorado, a multiplicidade de accións, práctica, e axentes que desenvolven actuacións de axuda, apoio, dinamización, formación, etc., dentro do sistema educativo.

A nosa actuación e experiencia sitúanse no campo do *asesoramento á formación permanente do profesorado nun contexto institucional*, foco onde se ubica esta investigación. Isto non impide que esteamos de acordo coa perspectiva de Guarro arriba mencionada, que redunda e avala a necesidade de confeccionar unha arquitectura organizativa de coordinación entre os diversos servizos de apoio ao profesorado, tratando de evitar efectos negativos como a diversidade de mensaxes que poden producirse e levar a que o profesorado e os centros se poidan sentir sobrecargados, perdidos, incluso desasistidos. Esta é unha cuestión problemática importante, tanto pola especial dificultade que entraña en si mesma dado o seu carácter complexo en cuanto práctica de axuda susceptible de variados enfoques, cuanto por razóns, tales como a *defensa* do propio campo tal vez polo temor a perder influencia, capacidade de acción, ou a necesidade de dispor de recursos suficientes para un asesoramento con opcións reais de axudar.

O asesoramento é unha práctica cualificada como fronteiriza (Rodríguez Romero, 1996, 2001), que está a buscar o seu sitio xunto a outras preexistentes. Se por un lado fai a súa contribución ao campo da educación, iluminándoa, polo outro debe disputar e ganar ese lugar. Neste contexto non resulta doado crearse unha identidade ou imaxe propia, cando ademais, como xa sinalamos, as persoas que desenvolven o labor proveñen doutros campos e traen consigo unha bagaxe á que, a lo menos inicialmente, non poden renunciar, (cabe preguntarse se deberían facelo), porque constitúe o seu punto de apoio e relativa seguridade e forman parte do seu *ser* profesional e persoa, se ben tamén lastra, como sinalan Moreno e Arencibia (2004).

Aínda contando con unha xa ampla tradición, o retrato, sempre inacabado, do asesoramento persegue a nitidez e precisa dunha constante construción, acomodación e reconstrución (integrando todas as pinceladas que o compoñen e as que van debuxándose), en paralelismo con outras prácticas relacionadas coa educación, (na actualidade aínda se cuestiona o carácter profesional da docencia), na sociedade da información e da comunicación e no mundo complexo de hoxe no que o dinamismo e a incerteza son a norma ao tempo que oportunidades para avanzar. Lembremos a aseveración de Fullan (1993), respecto a que os problemas son os nosos amigos.

Todo o dito non significa que debamos renunciar a perfilar esa imaxe referencial e guía. O asesoramento, no seu proceso de construción, vai adquirindo forma en tanto en cuanto hai unha acción comunicativa e unha linguaxe na que se observan certos elementos e “constantes” compartidos, que traducen as racionalidades e enfoques, desde os que se investiga, escribe, traballa; así, pode observarse no noso propio contexto español, onde a literatura conceptual e de reflexión sobre a práctica do asesoramento da conta da heteroxeneidade e multiplicidade aludidas, sendo xa moitos autores/as os/as que teñen reflexionado sobre o proceso, complexo e controvertido, de xurdimento do concepto e da práctica asesoras na educación, sobre o desenvolvemento do mesmo, o seu percorrido ata agora, aportando elementos á construción, a arquitectura deste labor; entre eles podemos mencionar a: Arencibia e Guarro, 1999, 2003; Bolívar, 1999; Bolívar et al., 2007; Escudero e Moreno, 1992; Guarro, 2005; Hernández, 1991, 1992, 2001, 2008; Marcelo, 1996; Marcelo e López Yáñez, 1997; Monereo e Pozo, 2005; Nieto, 1996, 2001; Nieto e Portela, 1992; Rodríguez Romero (1996, 1997, 2001).

Para Domingo (2003:2), unha das características diferenciais do asesoramento, dada a súa primitiva vinculación cos campos da psicoloxía, a educación especial, o desenvolvemento organizativo, o traballo social (o máis influente), etc., é a necesidade de estar continuamente na busca de identidade, neste entabado de aportes, buscando o equilibrio entre teoría e práctica, o ideal

ou proxectado e a realidade, administración e escola, fomento da autonomía e orientación crítica, vaise así configurando sociohistórica e biograficamente (Rodríguez Romero, 2001). A configuración sociohistórica vana adquirindo movéndose entre o ser e o non ser, tratando de buscar o equilibrio, entre a posición que en cada momento vai ocupando nos polos dicotómicos mencionados, os roles desempeñados, a propia experiencia de asesoramento. Unha dialéctica na que a construción do asesoramento se vai realizando en base a un xogo dialéctico de delimitación do campo e funcións respecto doutros servizos, de construción e reconstrución dun vocabulario propio e modelos que confronta coa realidade da práctica en base ao coñecemento existente, sempre parcial, sobre o cambio, determinando prioridades de mellora e metas finais do proceso, etc,. A configuración biográfica ten que ver coas prácticas de asesores/as e o desenvolvemento profesional dos mesmos, que recorren un camiño singular, propio, non claramente delimitado, dependente da biografía persoal, os roles previos desempeñados (na ensinanza, na orientación, inspección) e a fusión que se realice, escenarios nos que todo isto se pon en xogo: culturas profesionais e institucionais, interaccións persoais con persoas críticas, vivencias profesionais e persoais.

Ademais, ao ser o asesoramento unha práctica comprometida (Rodríguez Romero, 1996), cada persoa asumirá o compromiso en función da súa propia capacidade e do contexto, o que leva consigo a conformación de modelos profesionais diferentes; así; o asesoramento pode configurarse como campo no que se lidia en favor da innovación e o desenvolvemento curricular, profesional e institucional, ou ben pode ir en senso contrario. En calquera dos casos débúxanse elementos identificadores do mesmo.

O asesoramento nace ligado a modelos de apoio externo baseados no poder do saber experto teórico e técnico, que se ben tratou de disfrazarse cunha aparencia democrática e xustificarse como necesario para o cambio, situándose así máis cerca do profesorado, resulta un modo de control sutil; a administración ofrece, e impón, un servizo de apoio estable para promover

cambios e controlalos, que nin o profesorado nin os centros demandan e que lle pode servir de instrumento de supervisión (Rodríguez Romero, 2001), dado que hai unha prescrición real e se controla a súa implantación.

Por outra parte, a presenza destes servizos baixo a forma de asesoramento para os procesos de innovación implica unha redistribución de poder e toma de decisións na educación, en tanto que leva a reconsiderar o papel do profesorado e centros nos ditos procesos, pode verse tamén, menos inxenuamente, como unha forma de seducilos para manter o que (Domingo, 2003:3), denomina como cota de mercado. Claro que estas mesmas consideracións están manifestando a potencia do discurso sobre o asesoramento e o impulso que proporciona na dirección de reconsiderar as prácticas de asesoramento en todos os aspectos: contido, procedementos, poder, implicacións.

No proceso de construción dialéctica do asesoramento xurde un poder que nace de ser *referente de autoridade*, como se denomina na ética feminina, que se fundamenta nun discurso común con credibilidade, ético, que procura a conquista dun espazo movéndose entre a realidade e a utopía ou desexo. Este poder ha de estar sempre vixiante na procura dun equilibrio nas relacións profesionais, e polo tanto tamén de poder, establecidas na relación de asesoramento para evitar que o prestixio obtido na práctica, na interacción co profesorado, se converta nunha capacidade desmedida de liderado e influencia (Hernández, 2001). Un exercicio equitativo do saber como poder en relación co poder dos centros e profesorado, de maneira que se estableza un consenso de cara a mellora, actuará como balance ante aquel risco. Nesta perspectiva o asesoramento pode servir como apoio para o empoderamento (*empowerment*) do profesorado (Moos e Huber, 2007; Rodríguez Romero, 2001) e para a mellora global e particular da escola, buscando a emancipación.

Son variadas as definicións de asesoramento e os intentos que se teñen dado por delimitalo, en consonancia con diversas opcións teóricas e prácticas.

Reflectiremos algunhas, de carácter xeral, nas que se observen os atributos que se adxudican ao asesoramento para a innovación e mellora escolar.

Unha das máis socorridas, a lo menos como referencia e que pode considerarse vixente aínda na actualidade, é a dada no contexto do proxecto ISIP, na que o asesoramento se considera un proceso de axuda, non de control ou simple xestión, e a mellora da escola é norte:

*The process of aiding or helping school improvement (as contrasted with managing, controlling or regulating it). May be external or internal of the school. May include training, consultation, provision of materials, etc. (ISIP, Book One, Glossary, 1985:295-6).*

Tamén se destaca o seu carácter interactivo, o que significa relación e comunicación coa problemática asociada (status, rol, intereses, etc.), e plantexamento de axuda para a resolución de problemas con finalidade de mellora, de maneira que,

*Consultation is a two-way interaction—a process of seeking, giving, and receiving help. Consulting is aimed at aiding a person, group, organization, or larger system in mobilizing internal and external resources to deal with problem confrontations and change efforts. (Lippit e Lippit, 1986:1).*

Para Carol Aubrey, o asesoramento implica interacción e axuda,

*Consultation is an indirect service which takes place between equal professionals of coordinate status. It is initiated by the clients, who have total freedom to accept or reject the services at any point. It involves the consultant and client in a confidential, collaborative relationship which is shaped by consultant goals to:*  
*offer an objective point of view;*  
*help to increase problem-solving skills;*  
*help to extend the clients' freedom of choice in action;*  
*support the client in choices made;*  
*increase the clients awareness of the resources available to deal with,*  
*(Aubrey, 1990:3).*



Igualdade de estatus, autonomía das persoas asesoradas, relación colaborativas e capacitación para a resolución de problemas son aspectos nos que incide a autora.

Outro enfoque ve o asesoramento como unha relación social comprometida, poñendo unha forte énfase en sinalar que,

*O propósito fundamental do... asesoramento externo... non é a intervención directa..., senón... a potenciación da capacidade e competencia das institucións e individuos para a revisión, definición e resolución das súas necesidades de mellora* (Escudero, 1992e: 223).

Está claro pois, a lo menos teoricamente, que a responsabilidade está en mans do profesorado e dos centros, que coñecen as súas necesidades e son autónomos para determinar que é o que queren mellorar, ao tempo, adquirirán a capacitación e posuirán autonomía para satisfacer as súas propias necesidades de mellora.

Hai definicións que poñen de relevo o seu carácter de recurso de apoio, de maneira que o asesoramento se entende como,

*...un recurso de mellora e cambio escolar nun senso amplo, mediante o cal se proporcione ós centros o apoio que guíe e oriente o coñecemento e as estratexias necesarias para que a escola poida elaborar os seus propios proxectos de cambio, polos en marcha e avalialos* (Marcelo, 1996:28).

O propio autor destaca a concepción do asesoramento como proceso relacional entre profesionais con unha bagaxe de coñecementos, destrezas e actitudes, a partir dos que construír condicións para a mellora. Pola nosa parte sublimamos o respecto á autonomía do centros e o enfoque de proceso da mellora: elaboración do proxecto, desenvolvemento e avaliación.

Mingorance, reflexiona sobre os termos facilitación, asesoramento e apoio e apunta que non son contraditorios, senón que teñen aspectos comúns e outros susceptibles de matizar. Asesoramento refírese a dar ou tomar consello, facilitación a facer fácil ou posible algo e apoio a protexer, axudar e soste na

realización dunha tarefa. Conclúe que é indiferente o termo que se use e define o apoio ou facilitación aos programas ou proxectos de desenvolvemento profesional como:

*...o proceso de crecemento e desenvolvemento tanto persoal como profesional mediante o cal os profesores se valoran realistamente, para determinar os coñecementos, destrezas e actitudes que lle permitan traballar como persoas e como grupo na solución dos seus problemas profesionais, e na busca das alternativas formativas que lles permitan enfrontar o reto do futuro... (Mingorance, 1997:271-2).*

Isto, na súa opinión, conséguese traballando en común na construción do coñecemento necesario para cambiar e innovar.

Considerando a traxectoria do asesoramento, que se orixina no campo da acción comunitaria, e recollendo trazos da súa evolución como práctica caracterizada pola multiplicidade e a heteroxeneidade, na procura da súa identidade e progresiva consolidación, podemos sinalar aspectos característicos do mesmo, en canto servizo de apoio externo á educación; pois si ninguén dubida que o asesoramento sexa un factor clave nos procesos de mellora educativa, non obstante, a súa conceptualización presenta enfoques ou visións diversas. Vexamos algúns traballos nesta dirección.

Desde unha perspectiva global, Rodríguez Romero (1996:65), considera cuestións clave, características distintivas no asesoramento, os seguintes:

♦ O senso da axuda e do apoio. Ambos son complementarios e a súa importancia radica na satisfacción de necesidades afectivas, profesionais, de interacción, dos participantes, que proporcionan pontes para o labor asesor. A interacción co profesorado e cos centros é fundamental en tanto da oportunidades para plantear e desenvolver os procesos de mellora e para potenciar o establecemento de redes de apoio entre o propio profesorado e centros, que poidan funcionar como comunidades de intereses que comparten necesidades profesionais (a lo menos), coñecemento experiencial, asumen responsabilidades e comprométense coa acción.

♦ O posicionamento ante o cambio educativo. Neste aspecto cómpre considerar cal é o foco do cambio, que consideración merece o proceso de cambiar e a quen serve a mellora. Respecto de cal sexa o foco debemos reflexionar se opta por cuestións técnicas, si incide desde unha perspectiva de proceso en aspectos de fondo ou si se plantea en termos de busca da igualdade, da democracia social, da dotación de poder da comunidade educativa. Respecto do proceso trátase de dilucidar se consideralo como un proceso neutral de xestión, libre de valores ou ver se fai aflorar as cuestións sociais, políticas e comunitarias que o condicionan. En canto ao servizo de quen está a mellora, trátase de ver que se entende por cambio, o cal ten que ver coas problemáticas tratadas: só os procesos de ensinanza e aprendizaxe ou tamén ás institucións e as estruturas sociais; a profundidade dos procesos de cuestionamento e o seu alcance; a consideracións dos fenómenos educativos como socialmente construídos e susceptibles de transformación ou non.

Se o foco se pon sobre os aspectos máis prácticos estase a adoitar un enfoque máis burocrático coa pretensión de controlar a implantación fiel dos cambios. É a tendencia con maior peso na educación pero de éxito limitado, xa que conculca a capacidade de decisión do profesorado e non ten en conta o carácter contextual da ensinanza.

Cando a preocupación se dirixe ós significados e accións dos grupos implicados estamos a falar dunha perspectiva práctica ou cultural, na que o profesorado, ten o poder de interpretar o senso do cambio, participan todos os implicados e o axente de apoio facilita a reflexión e a proceso que conduce á innovación. Esta perspectiva non ten en conta os aspectos sociais e políticos que inflúen no cambio.

A perspectiva política trata de iluminar as condicións sociais e históricas nas que se desenvolve o proceso de innovación, cuestionando as formas tradicionais e pondo de manifesto que, como construción humana, o proceso de cambio pode reconstruírse.

A perspectiva que adoite o asesor/a traducirase no seu modo de pensar e actuar, configurando un modo preferente de construír o seu labor. A neutralidade non é posible.

O labor asesor debe ter presente, no traballo co cambio, que tanto a historia como o presente dos centros educativos condicionan o modo de percibir o cambio, e que a primeira constitúe unha base sobre na que nos apoiamos para novas comprensións e construcións.

♦ A responsabilidade dos asesorados ten que ver co poder que se lle atribúe para influír no proceso de asesoramento ao profesorado e ós centros. Idealmente este debería ser un poder real pois non pode ser responsable quen non pode decidir sobre os seus actos. O asesor/a debe ser moi consciente das implicacións e consecuencias da súa actuación, precisa ter unha actitude profundamente reflexiva. Expor honestamente a súa postura e facilitar a participación do profesorado poden axudar a evitar que a súa opción se acepte acríticamente. A vixilancia imponse para evitar riscos como manter certos temas á marxe da discusión, a rutina das prácticas institucionalizadas sustentada pola aplicación de formas de pensar non cuestionadas, a inhibición dos asesorados que se ben demandan axuda queren deixar a responsabilidade de decidir a orientación do cambio nas mans do asesor. O establecemento dun contrato (Rodríguez Romero, 1996, 1996a), pode ser un bo elemento de axuda sempre que se considere como un instrumento para a reflexión conxunta, aberto ás modificacións que o desenvolvemento do proceso requira e non un medio de esixir o cumprimento de deberes.

♦ O coñecemento do asesor, aspecto que tratamos noutro lugar, plantéase aquí pola influencia da concepción que se teña sobre o que se considera competencia asesora, sobre a autonomía do profesorado, a súa consideración como profesional. Non podemos esquecer que o asesoramento nace tentando profesionalizar a xestión do cambio o cal significa a existencia dun experto que establece relacións de dependencia en virtude do seu coñecemento. Pola contra, considerar que a competencia do asesor debe

amosarse capacitando ós centros e ao profesorado para asumir as rendas da innovación para a mellora, lévanos o establecemento de relacións colaborativas nunha interacción entre iguais, construíndo coñecemento desde a práctica.

♦ A credibilidade do asesor é un apoio indispensable para o seu labor dado que ten acceso a información confidencial, a penetrar na “intimidade” do profesorado e dos centros, e certa capacidade de influencia en virtude da súa propia personalidade e da súa competencia. O uso da información obtida, como propiedade dos participantes, para volvela na súa contra ou para uso da administración, afecta á credibilidade do asesor polo que é importante establecer mecanismos de salvagarda da confidencialidade. A posición como elemento externo do que se presume que descoñece a realidade da práctica, contribúe á súa descualificación polo que debe amosar que está comprometido coa mellora da educación. Outro factor que afecta negativamente é ocupar un lugar intermedio ente a administración e o profesorado e centros de maneira que non pode evitar ser visto como representante daquela; clarificar o proceso de asesoramento ao máximo e establecer a posible marxe de independencia duns e doutros, axudaría a contrarrestalo.

O poder da influencia constitúe un relevante factor sobre o que debe manterse unha intensa reflexión; Goodman (1994), é partidario de que o asesor/a manifeste a súa postura nos procesos de cambio, a discuta co profesorado que libremente decidirá comprometerse ou non. Estando explícitas as concepcións respectivas e abertas a unha influencia recíproca pode evitarse a imposición dunha ou de outra e pola contra compartir os valores da opción construída. Sendo así e non en tanto a propia concepción do asesor/a, que para Goodman debería dirixirse cara unha democracia social e crítica, a meta é que o profesorado acade a súa propia opción sobre o desexable para o alumnado e o centro.

♦ A colexialidade. O asesoramento ten un dos seus piares na simetría das posicións entre asesor e asesorados que precisa que a interacción,

a relación, se desenvolva coa participación e a valoración de todas as perspectivas en xogo, tendo o profesorado liberdade para exercer a súa responsabilidade. O traballo colexiado é imprescindible para asegurar a responsabilidade e a capacitación do profesorado; de maneira que,

*A colexialidade ten que ver con procedementos de participación responsable e democrática, porque a capacitación é sobre todo un asunto metodolóxico e non só substantivo. Participando no proceso de asesoramento de maneira responsable, o profesorado aprende a influír mellor sobre os problemas e feitos da súa práctica profesional e a interpretar de forma máis sofisticada e mellor informada a realidade da educación (Rodríguez Romero, 1996:91).*

Debe terse moi en conta que as institucións educativas teñen a súa propia cultura na que as discrepancias, o conflito, están presentes e non podemos ignoralas tal e como nos preveñen estudos realizados cun enfoque micropolítico (Ball, 1989; Blase, 1991, 2002; Bacharach e Mundell, 1993; Larson, 1997), senón concederlle a relevancia que realmente teñen. Pode ser que unhas persoas ou grupos realicen os seus valores a expensas dos do resto e que algunhas persoas se aparten do consenso e traballen soas. Hargreaves (1996), sinala a existencia de modos distintos de plantear a colexialidade: unha máis espontánea e natural orientada ao desenvolvemento profesional do profesorado e outra artificial controlada administrativamente. O asesoramento debe plantearse apoiar a construción da primeira como unha das súas tarefas e prestar atención os mecanismos polos que administración trata de xerar colexialidade en relación coa implantación de melloras.

♦ A ética. O asesoramento é un servizo prestado pola administración, tanto a nivel local como nacional que afecta ao poder dos participantes para exercer a responsabilidade e tomar decisións de cara a mellora. A asesora/or está implicada na prestación do servizo nun contexto no que están presentes cuestións éticas e políticas e debe posicionarse, tendo presente que debe conciliar o dereito da administración a influír na práctica docente e o respecto á profesionalidade do profesorado. Por isto, o asesoramento debe considerar (Rodríguez Romero, 1996) aspectos tales como:

a lexitimidade de que haxa un interese público por coñecer e por influír, en certa medida, na tarefa docente; as limitacións do coñecemento experto; a independencia do asesor/a e do profesorado en aspectos cruciais do seu labor; as crenzas e sentimentos do asesor/a sobre o uso do poder; unha actitude receptiva ante achegas que amosen a súa potencialidade para novas comprensións dunha situación, o tipo de interacción entre asesor/a e asesorados, a capacidade para influír sen manipular, que intereses moven a actuación do asesor/a. É fundamental considerar en que medida o asesor/a contribúe a capacitación do profesorado e dos centros, a honestidade da súa actuación.

O asesoramento debe preocuparse por valorar e incluír todas as perspectivas sen privilexiar ningunha, tampouco a do asesor. Será a confrontación crítica a que permitirá chegar ao consenso nun proceso no que todos aprenden para actuar de maneira máis informada e máis ética.

Para Rodríguez Romero (1996:96), o asesoramento é unha práctica comprometida que debe ser construída entre todos os interactuantes: a administración, o asesor/a e o profesorado como tal. Esta práctica require que cada quen tome posición conscientemente, de maneira que os procesos de asesoramento constitúen oportunidades de aprendizaxe para tratar os temas conflitivos, non desde a imposición e control senón da comprensión e capacitación. Esta mesma autora fai unha caracterización global do asesoramento que resulta ser pertinente no ámbito da innovación, a partires das achegas sobre avaliación (*fourth generation evaluation*), de Guba e Lincoln (1989:50), —que de acordo con Ferreres e González Soto (2006), se basea nun paradigma integrador construtivista-respondente froito da superación do enfrontamento entre o positivista e o interpretativo—. As características consideradas son:

O asesoramento debe ter en conta e apoiarse, na dimensión cultural e política dos feitos educativos que se relacionan co cambio e coa capacitación do profesorado.

Como proceso colaborativo tenta desenvolver procesos democráticos de negociación, participación e construcións de consensos, mesmo nos puntos de discrepancia.

É un proceso de aprendizaxe, no que a asesora/or promove interpretacións máis sofisticadas e consensuadas das perspectivas sobre a educación que lle ensinan os participantes.

O asesoramento é un proceso de carácter recursivo e fortemente diverxente que obedece a dinámicas internas de difícil predición e que se move sobre a vulnerabilidade das perspectivas en xogo.

O asesoramento configúrase de maneira imprevisible a partires dun acordo inicial, suxeito á creación colaborativa de interpretacións que, se son auténticas, non seguen un rumbo marcado. Os resultados non poden predicirse porque está en relación coa evolución dos grupos participantes e desenvólvense múltiples procesos a diferentes niveis.

Pode dicirse que o asesoramento constrúe a realidade dado que no proceso de enfrontamento coas problemáticas da práctica que preocupan ós participantes, busca formas novas de abordalos, reconstruíndo as establecidas.

Máis recentemente, Bolívar et al., (2007), entenden que o asesoramento se asenta sobre tres eixes: os procesos de ensinanza e aprendizaxe, a colaboración profesional entre docentes e a metodoloxía de proceso, o que significa sentar uns principios ideolóxicos, uns procedementos básicos e unha ruta para a comprensión coa suficiente flexibilidade á vez que orientación para a caracterización do asesoramento e entendelo como unha práctica:

♦ De servizo a través da dinamización, mediación, apoio e sostemento, de maneira que os centros educativos cumpran coa súa finalidade.

Situada ou contextual, xa que varía de acordo coas peculiaridades, rasgos culturais, momento do desenvolvemento, e características en xeral dos centros e grupos apoiados.



♦ Evolutiva, dado que ha de adecuarse ao desenvolvemento de proxectos de mellora tendo en conta a súa propia cultura, fases, elementos favorables e desfavorables, en definitiva, ir de posturas máis visibles e directivas a outras máis esvaídas de facilitación e presenza crítica, como catalizadoras dos procesos, e non por iso menos importantes.

♦ Comprometida, porque non todo vale e non é suficiente o cumprimento das funcións administrativas e institucionais, senón que ha de guiarse cara finalidades morais e deontolóxicas para construír conxuntamente a capacidade e responsabilidade en pro da mellora da educación baixo parámetros de calidade e de equidade. Marcar a diferenza na vida do alumnado, como diría Fullan (1993, 1999).

♦ Dialogada e dialóxica, porque é necesario negociala e construír colaborativamente unha comunidade de discurso que asegure que asesor/a e asesorados/as están a falar do mesmo.

♦ Perseverante e de alto custo, porque a mellora non se produce con rapidez nin se mantén indefinidamente, senón que require un esforzo e coidado constantes evitando ou enfrontando e superando dialecticamente dificultades, unha busca de recursos e “brazos” que se sumen á causa, de incentivos e de revulsivos que eviten que se adormeza. Por outra parte a mellora precisa de doses equilibradas de utopía, visión e compromiso (como luces que orienten sen cegar) e de realidade e pragmatismo (para ter o sosego de non querer conseguir todo aquí e agora).

Esta caracterización adquirirá forma a través de:

♦ Un enfoque orientado cara os procesos, o cal non significa ausencia dun “contido” ou “dimensións” de mellora identificables sobre os que se traballa. Esta orientación busca a capacitación dos asesorados, nunha interacción colaborativa, (Rodríguez Romero, 1996a), para que desenvolvan a súa propia autonomía e responsabilidade nos procesos de innovación e mellora que acometan.

♦ Uns procesos de traballo democráticos e baseados na colaboración profesional. O que leva consigo un proceso de cambio compartido, responsable, comprometido, guiado por uns principios de actuación (Bolívar, 1997, 1999; Domingo, 2005; Guarro, 2005, 2008), así como o compromiso ético buscando a mellora da aprendizaxe para todos/as.

♦ Unhas fases para xerar, dinamizar e promocionar o coñecemento profesional, que tomando en consideración a proposta do mundo empresarial de Nonaka e Takeuchi (1999:96-102), poden enunciarse como segue:

1) Facer explícito o coñecemento tácito mesmo desvelando os impedimentos que non o deixan aflorar.

2) Amosar e crear, verbalizando o coñecemento explícito, debuxando as utopías e as realidades e facendo de mediador/a do coñecemento.

3) Promover a reflexión individual e colectiva contrastando razoamentos, opinións, posicionamentos, para argumentar procesos, decisións e significados.

4) Construír unha visión compartida, de conxunto de modo que haxa unha comunidade de discurso e identificación co proceso de innovación e mellora.

5) Difundir o coñecemento construído a novos membros ou en redes.

♦ Unhas regras, unha “gramática” de cambio horizontal e desde a innovación, adoitando un enfoque integrador das ideas, esforzos, prácticas, etc., con unha visión sistémica e de orientación construtivista, considerando o desenvolvemento como autorreconstrución desde as zonas próximas de desenvolvemento potencial.

♦ Unha concepción do asesoramento na que hai que considerar o exercicio do poder en cuanto referente democrático de autoridade; o saber (mediador e aprendiz), e unha identidade construída persoal e biográficamente, (Rodríguez Romero, 2001; Domingo, 2003).

Moitas outras caracterizacións téñense proposto nos traballos sobre o asesoramento educativo, pero en tanto este capítulo está dedicado ao asesoramento, cremos que as precedentes permiten realizar unha primeira aproximación, en base á observación de certas *regularidades* na presenza de elementos de caracterización, nos que se incide con maior ou menor énfase, tales como:

- ▮ Senso de axuda e apoio para resolver problemas da práctica docente.
- ▮ Finalidade de cambio e mellora da práctica docente
- ▮ Interacción, comunicación entre iguais e colaboración.
- ▮ Potenciación da autonomía individual, colectiva, institucional.
- ▮ Capacitación do profesorado e das institucións educativas para conseguir o seu desenvolvemento persoal, profesional e institucional.
- ▮ Guía para orientar as decisións en virtude do coñecemento obtido.
- ▮ Carácter de proceso, sistemático e sostido no tempo, custoso. Visión construtivista.
- ▮ Necesidade de que o profesorado e centros se responsabilicen dos seus procesos de mellora.
- ▮ Senso ético, compromiso, respecto, democracia.

Admitir e promocionar a autonomía, capacitación, proporcionar axuda, comunicarse, colaborar, respectar, remite a procesos nos que se favorece o desenvolvemento persoal, profesional e institucional, nunha interacción entre iguais, para unha toma de decisións por parte das persoas asesoradas, de acordo coa súa progresiva capacitación e nos que o consenso debe estar presente. O asesoramento persegue axudar para, finalmente, facerse innecesario, superfluo, (Bollen, 1993).

Esta fôra de toda dúbida que a axuda resulta necesaria para a escola, por cuanto ten necesidades, dificultades, problemas aos que enfrontarse e resolver. A natureza das súas necesidades, entendidas como termo comprensivo, ven

determinada pola da ensinanza que é unha actividade complexa e impredecible, que xera dúbidas, desenvólvese en situacións conflitivas e na que os acontecementos non obedecen regras técnicas. O asesoramento, como práctica de apoio desde unha perspectiva democrática e de fomento da autonomía, pode constituír un bo recurso para prestar esa axuda. Neste proceso, unha das accións relevantes é promover a formación nos centros de comunidades reflexivas (Carr e Kemmis, 1988).

A reflexión colaborativa no seo da institución escolar, á súa vez inserta nun contexto social determinado, cumpre un papel primordial nos procesos para ir construíndo o coñecemento apropiado, (tal e como se falou no capítulo II, relativo a construción do coñecemento e tamén no IV, desde a perspectiva da innovación), que permita, en último termo, mellorar a educación que recibe o alumnado; neste senso a formación progresiva de comunidades profesionais de aprendizaxe (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, e Wallace, 2005; Fullan, 2005; Stoll, Fink e Earl, 2004), das que tamén formaría parte o asesor/a, que obvien a soidade do profesorado individual enfrontándose coas prácticas establecidas e pola contra apoien procesos de reflexión e revisión conxunta da práctica, constitúen unha opción a fomentar polo asesoramento.

## **6. Asesoramento como apoio ao cambio e mellora educativas**

O coñecemento sobre o cambio, innovación e mellora educativas, como marco teórico que debe informar o labor asesor, foi tratado no capítulo IV. Apuntamos aquí unhas breves liñas sobre a consideración do asesoramento como apoio e recurso para o cambio e a mellora que subliñen a súa influencia na mesma de acordo coa orientación seguida

O labor de asesoramento ao profesorado e ós centros constitúe unha base moi importante de apoio para acometer os procesos de cambio en xeral e de mellora dos procesos educativos nas institucións escolares en particular. Xa aludimos o seu carácter de práctica heteroxénea con diferentes profesionais

integrados en diferentes servizos que pretenden responder ás necesidades derivadas dos procesos de cambio e mellora e á nosa ubicación no campo do asesoramento á formación do profesorado.

Hai un considerable continxente de literatura dedicado a delimitar, precisar os termos, cambio, reforma, innovación, mellora, que finalmente non resolve sobre os lindes e emprega, con frecuencia, os termos intercambiados de acordo coas necesidades do discurso. Recoñecendo a súa contribución (Fullan, 1993; Guarro, 2005; Marcelo, 1999; Murillo, 2002), para os nosos propósitos, estamos de acordo con Guarro, quen considera todos os procesos de cambio como un continuo único, que non ten un desenvolvemento lineal senón que debe verse dun modo integral e dinámico.

Sinala o autor, equiparando os termos cambio e innovación, que o carácter dinámico do currículo lévao a adoitar,

*...a perspectiva do cambio, da innovación para achegarnos aos procesos curriculares, en lugar da máis clásica e herdeira dunha concepción técnica que prefire consideralos desde a perspectiva do deseño e como elementos discretos, illables e separables* (Guarro, 2005: 15).

A integración entre os que o autor denomina procesos curriculares e procesos de cambio semella ser potencialmente produtiva en consonancia coa idea de integración que sinala: a *construción do currículo*, que debería servir para integrar as dúas tradicións (procesos de deseño e desenvolvemento e procesos de innovación) e as súas dinámicas.

## **6.1. Asesoramento, cambio e mellora**

Na actualidade, tanto desde instancias administrativas, como da escola e dunha parte do profesorado e do mundo da investigación, recoñécese a necesidade de axuda para o cambio, para a innovación e mellora. Este labor, que se ten adxudicado a unha persoa externa á escola, asesor/a, facilitador/a,

consiste, de acordo con Van Velzen (1993:11) en: *promover, deseñar, diagnosticar, planificar, axudar e avaliar o cambio*.

O labor de asesoramento á formación do profesorado, unha das caras da única moeda que ambas prácticas constitúen, entendida como desenvolvemento persoal, profesional e institucional para a mellora da educación do alumnado, persegue finalmente apoiar os procesos de cambio, de innovación (Marcelo, 1996:28), por iso nós centrarémonos na innovación para a mellora como marco específico no que o asesoramento colabora, actúa, desenvolve as súas prácticas.

Como vimos máis atrás, na caracterización do asesoramento, o posicionamento desta práctica ante o cambio é unha cuestión substantiva. O asesoramento precisa plantearse que cambios busca, cara onde ir, cal é o seu foco, ao servizo de quen está, pois si ben como sinala Marcelo (1996:8), independentemente da política e do proceso de implantación que se siga, os cambios non son positivos ou negativos; sen embargo, non son neutrais e oriéntanse nunhas direccións determinadas que conducen a metas e estas levan implícitos uns determinados valores e principios.

Pode dicirse que os procesos de cambio teñen seguido dúas grandes orientacións. A mediados do século XX, predominan as políticas do cambio planificado primando unha orientación xerencialista e unhas prácticas de asesoramento dirixidas a transferencia lineal das prescricións das políticas de reforma (Rodríguez Romero, 1997), que deciden polo profesorado que facer, como e cando facelo, nunha concepción desprofesionalizadora do mesmo. Era necesario que adoitase novos materiais, metodoloxías, programas, novas ideas, para o que se emprega unha vía de influencia que non é a formación.

Máis tarde, produto da incesante busca da mellora educativa, tratando de superar a concepción estática da eficacia escolar, xorden tendencias innovadoras englobadas na denominación de mellora escolar, (Hopkins, 1990; Van Velzen et al., 1985), que poñen o foco sobre os centros, dado que cada escola constitúe un contexto particular no que o coñecemento sobre e para a mellora adquire formas que se concretan na interacción coas súas

circunstancias e características singulares. Area e Yanes (1990), atribúen ao currículo unha natureza parcialmente contextual e idiosincrática adquirida na súa concreción nun determinado espazo físico, temporal e social, propio de cada escola o que apoiaría que esta sexa o núcleo para desenvolver procesos de cambio neste senso. De igual modo, entendemos que cando Guarro (2005), propón a “construción e reconstrución do currículo” como parte do proceso de mellora, está en certa sintonía coa consideración anterior. Isto non significa obviar o contexto máis amplo no que os sistemas educativos están inmersos, pois non tería senso nin sería posible facelo, educar nun e para un “gueto”; por outra parte, o autor apunta que, ata que a escola puidera acadar un nivel relativamente avanzado de autonomía, pode ter que incorporar parte do currículo prescriptivo, pero isto non significa que por iso se deixe de recoñecer como construtora do mesmo.

O asesoramento diríxese agora a facilitar o cambio e a formación a través de procesos que priorizan a responsabilidade, corresponsabilidade e colaboración, persegue a capacitación do profesorado e dos centros para enfrontarse ás súas necesidades e problemas o que implica recoñecer a profesionalidade do profesorado. A orientación do apoio diríxese ao traballo *cos* centros en lugar de intervir *sobre* eles (Lieberman, 1986).

Miles (1992), no seu estudo sobre a evolución do cambio ao longo de corenta anos, amosa como as estratexias foron cambiando desde as que se dirixían ao adestramento do profesorado individualmente considerado, para a adquisición de destrezas, o desenvolvemento organizativo, a transferencia de coñecemento de prácticas eficaces, o apoio á implantación, ata as que son máis recentes de formación de axentes de asesoramento e cambio, para chegar ás máis actuais de mellora escolar e reestruturación. Esta evolución foi achegando coñecemento, con maior ou menor fundamentación, sobre como se inician, desenvolven e institucionalizan as innovacións e reformas.

Na actualidade considérase que o coñecemento experiencial, práctico do profesorado ten un valor relevante para a mellora da ensinanza, que pola súa

vez debería ser considerada como unha actividade de investigación formativa para o profesorado, sen excluír o apoio externo. Isto rompe coa hexemonía do coñecemento externo, se ben non significa que para resolver problemas se poida prescindir deste coñecemento, debidamente contextualizado. Como do que se trata e de capacitar e potenciar a profesionalidade do profesorado parece pertinente o emprego dunha vía dialéctica para que poida haber interacción entre a práctica educativa e as proposta de cambio (Bolívar, 1999), de maneira que é a práctica situada nun contexto específico a que proporciona o criterio para xulgar a validez do coñecemento.

Nos procesos de innovación, estudada no capítulo IV, poden diferenciarse, en síntese, dous tipos de enfoque da relación entre o coñecemento e os usuarios do mesmo: un enfoque de adopción, no que se produce unha transferencia lineal, cunha estratexia de *arriba-abaixo*, que persegue unha adopción acrítica e a aplicación. Aquí a función dos asesores/as e ser recursos instrumentais para vencer as resistencias do profesorado na adopción deste coñecemento. Outro enfoque, o de desenvolvemento, considera a reconstrución do coñecemento por parte do profesorado, dos usuarios, a través de procesos de interpretación, adaptación e transacción social. A adopción e desenvolvemento dunha innovación precisa tempo e espazos para apropiarse dela, apropiarse do coñecemento pedagóxico para a mellora, a través do debate sobre as súas características, vantaxes, inconvenientes, etc. Así xurde a necesidade de crear unha estratexia de apoio na que teñen o seu lugar institucións como os Centros de Profesores e persoas que axuden no emprego dos novos coñecementos, os asesores/as.

Nos procesos de cambio, de formación do profesorado para a innovación e mellora, concíbanse desde un enfoque técnico, cultural ou artístico, a figura do asesor/a ten estado presente (Fullan, 1993, 2001; Marcelo, 1997) como parte implicada e necesaria neles.

O asesoramento, de acordo coa concepción do cambio adoitada, tense desenvolvido de modo diferente. Neste senso, Biott (1991), como podemos ver



na figura 12, considera dúas modalidades de asesoramento: asesoramento orientado cara o desenvolvemento da escola como proceso de natureza voluntaria, evolutivo, pouco predicible, e asesoramento orientado á implantación que pretende a aplicación de innovacións xeradas externamente, imposto, sobre temas concretos e con resultados predicibles.

No primeiro caso, o asesor debe posuír coñecementos e estratexias non só curriculares, senón tamén relacionados coas organizacións e coas relacións humanas, sendo un facilitador, apoio e axente de cambio que tería como tarefa promover, formar, deseñar, diagnosticar, planificar, axudar e avaliar o cambio.

O asesoramento orientado á implantación precisa dun asesor especialista no contido da innovación que execute plans elaborados previamente e que ensine ao profesorado como se implantan as innovacións prescritas.

Mirando ao noso propio contexto, no que está a desenvolverse unha nova Reforma (LOE, BOE de 4 maio 2006), pode verse como os requirimentos administrativos aos centros para que elaboren os seus proxectos educativos, que inclúen non só os currículos respectivos senón plans variados (plan TIC, plan lector, plan de convivencia), constrinxen e dirixen o labor de asesoramento cara a implantación, o que contribúe a reforzar a imaxe do asesor como representante e cómplice das políticas administrativas, (Jansen e Mertens, 1989), que non soen responder ás necesidades das escolas senón a implantación das prescricións administrativas (Hernández, 1992).

As concepcións sobre o significado do cambio, sobre que implica favorecelo, son dependentes da posición no sistema; polo que cada grupo, estamento ou persoa implicados na innovación pode facer unha análise, valoración e conceptualización diferentes dos cambios que se produciron ou non nunha innovación. A definición do papel que ha de xogar o asesor/a relaciónase coa súa concepción de innovación e da variedade de roles desempeñados.

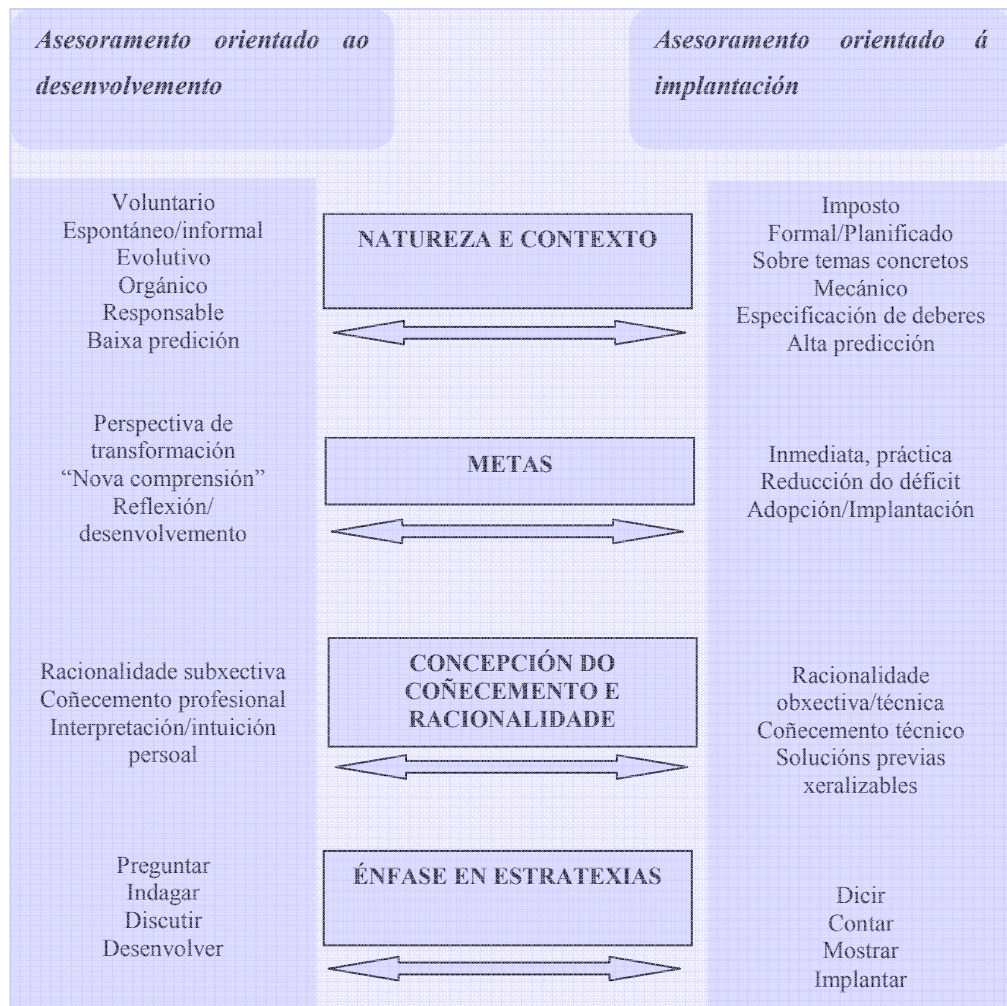


Figura 12. Dúas modalidades de asesoramento: orientado á implantación e orientado ao desenvolvemento (Biott, 1991)

## 6.2. Asesoramento, liderado e cambio

No capítulo IV, falamos do liderado escolar como estratexia de mellora, aquí particularizamos nalgunha maneira e tentamos conceptualizar o tipo de liderado a desenvolver nos procesos de asesoramento ao cambio educativo, e sinalar as características dun asesoramento con función de liderado.

Investigar e innovar é unha necesidade que se ve fortemente incrementada na complexa e cambiante sociedade actual, como xa dixemos

máis atrás, ao falar dos sistemas de apoio externo. A escola necesita apoios para desenvolver os seus múltiples cometidos, de acordo cos enfoques que poida adoitar, para finalmente mellorar as oportunidades de cara a unha vida plena do alumnado nunha sociedade a que, el mesmo, poderá contribuír para que sexa mellor. Estamos de acordo con Estebaranz (1997:191), cando sinala que a escola necesita: *aprender formas de crítica social construtiva para converterse nun instrumento de reconstrución social*.

Ao tratar do coñecemento e formación das asesoras/es, das súas competencias e habilidades, pode observarse que hai acordo entre as autoras/es en sinalar a competencia para orientar, tomar a iniciativa da acción, integrar discrepancias, para liderar, en definitiva.

A función de liderado en tanto que orientación, toma de iniciativas, dinamización e apoio da escola para o cambio, tense identificado co asesoramento (Escudero e Moreno, 1992; Fullan, 1990). Para Sharp (1993), o asesor/a funciona como líder facilitando a aprendizaxe entendida, precisamente, como proceso facilitado, e así, os asesores/as como facilitadores/as son: *as persoas que lideran os seminarios de traballo*; pola súa parte, Swaffield (2002, 2004), Analiza o rol de *amigo crítico*, (líder), como apoio á mellora da escola. Hai tamén opinións diferentes, Sparks (1992), non considera que o asesor sexa un líder senón alguén que axuda a conseguir os obxectivos marcados polos propios asesorados. Tampouco Senge (1995:450 e sgtes.), está de acordo con que o asesor sexa líder xa que non establece a dirección das accións, defende un liderado de equipo.

No estudo do liderado educativo, o concepto ten ido evolucionando en base a dúas orientación principais: Unha na que o liderado se asocia coa xestión, autoridade e poder e outra cunha orientación democrática e colaborativa na que o líder comparte a súa función. Na primeira poden considerarse tres enfoques principais:

- Liderado como rasgos da personalidade de moito predicamento na educación e que supuxo unha importante produción e difusión de listados de características desexables dos/as líderes.

- Liderado como conduta. Un enfoque formalista e funcionalista que, sobre todo na segunda metade do século XX, se preocupou por desenvolver nos líderes condutas de toma de decisións, dirección da actuación, etc.

- Liderado como función do contorno e das situacións, centrado na busca e control das variables situacionais determinantes para a conduta do/a líder.

Esta perspectiva burocrática fracasa na pretensión de mellorar a escola por non ter en conta aspectos tales como a autonomía de desenvolvemento á que tende a ensinanza, a tendencia descentralizadora dos sistemas educativos, a resistencia das escolas a ser xestionadas de modo directivo.

Coronel (1996:129), sinala a existencia dun paralelismo entre o desenvolvemento da teoría do liderado e a organizativa, pondo de relevancia un déficit común a ambas: un discurso ético e moral. Neste senso, Bates (1989), destaca a utilidade de incorporar compoñentes éticos e culturais na conceptualización do liderado, en lugar de que líderes con vontade férrea traten de impor prescricións.

Un elemento ineludible no estudo do liderado e do seu tratamento é a consideración do *poder*. Watkins (1989), propón unha visión do mesmo en termos de relacións de poder, inserto na dialéctica continua da mediación humana. Así, o liderado resulta ser unha construción social, de carácter procesual, que se realiza nunha constante interacción, por natureza dialéctico e que persegue a transformación continua das relacións humanas.

Rost, (1994), ve o liderado como unha relación de influencia entre o líder e os seus colaboradores para realizar cambios reais en función de obxectivos comúns, deste modo diferénciase entre liderado e xestión.

Para Smyth (1989a), o liderado pretende a capacitación do profesorado para abandonar a dependencia e a falta de reflexión, e ser investigador crítico activo da súa práctica e da dos demais. O liderado, para el, debe ser educativo e pedagóxico non autoritario e burocrático.

Desde unha perspectiva de cambio social e de emancipación humana, Foster (1989), define o liderado sinalando que algunhas persoas,

*...poden comprometerse en prácticas transformadoras que cambian as estruturas sociais e formas de comunidade, e a isto, podemoslle chamar liderado (Foster, 1989:49).*

Este modo de ver o liderado considera que debe ser: unha práctica crítica tendente a reconceptualización das prácticas vitais baixo os ideais de liberdade e democracia; transformador, é dicir, orientado cara o cambio social; educativo, en tanto que está comprometido coa defensa duns valores educativos e principios para a práctica que levan a unha continua reflexión crítica; ético, que tenta elevar os niveis de moralidade das persoas. Sendo o liderado unha actividade moral o líder orienta a unha visión dos procesos educativos de acordo cunha realidade social subxectiva en constante construción.

Hai traballos sobre o liderado realizados desde un enfoque de xénero, que amosan como se introduciu este no discurso educativo e as alternativas para tentar modificalo (Reynolds, 1995). A ausencia da voz feminina na organización manifestouse na definición do liderado asociándoo con características tipicamente masculinas como a agresividade, competencia, dominación, control emocional, etc.; mentres, na perspectiva feminina, o liderado exprésase en relacións máis colaboradoras, propiciando a cohesión e motivando a compartir os recursos. Son características deste enfoque: senso de comunidade, aprendizaxe xunto cos outros, facilitación do traballo a través das propias ideas, políticas de coidado e apoio mutuo e non de dependencia, visión relacional da moralidade.

A perspectiva epistemolóxica modernista pon en cuestión o coñecemento como algo cerrado e considérase contextual, en función da distribución de poder na sociedade o que nos leva a desenvolver narrativas que todos aceptamos como reais, mantendo así o sistema actual de privilexios e poder. O alumnado, baixo estas teorías socialízase mitificando a ciencia da xestión e conduta administrativa. Cómpre, pois, estar vixiantes para que o proceso de emancipación non se produza de tal maneira que sexa a base de novas estruturas de poder en nome da igualdade. Esta perspectiva amosa un continuo cambio de significados e de enfoques, sendo imposible descubrir cal sexa a resposta polo que cabe preguntarse se o liderado é necesario nesta situación. Sen embargo, esta é unha oportunidade de enfocar a realidade de forma alternativa, con outros discursos e visións, o que pode ser propiciado precisamente polo liderado ao tempo que trata de entender a súa razón de ser nas organizacións, nos centros educativos. Un liderado representado non por un individuo visionario, senón por grupos constituídos democraticamente que empregan a información de maneira diferente, será un individualismo comunal, (Maxcy, 1994:155), que persegue unha redistribución da mediación humana e coloca ao individuo singular no corazón da organización.

A relación entre liderado e cambio educativo constitúe un pilar básico para a definición do mesmo, en tanto que o seu exercicio se dirixa á promoción crítica da mellora en lugar de manter o establecido.

O fenómeno do liderado nas organizacións educativas consideradas como comunidades democráticas está mediatizado polo contexto organizativo, non é unha cuestión aparte, polo que debe considerarse como parte do desenvolvemento organizativo daquelas. A importancia do traballo do profesorado nos centros tanto para o liderado como para a mellora, debe ser tida en conta, xunto co realizado polas direccións, xefaturas de estudo e outras posicións de poder as que tradicionalmente se lle atribuíu ese rol de liderado. Merece unha reflexión que considere asuntos como a súa importancia na emerxencia de novas relacións de traballo entre os implicados ou as

posibilidades de erixirse en plataforma para iniciar unha xestión democrática e tamén as implicacións relacionadas co asesoramento e o traballo do asesor no centro. Os programas de formación, a constitución de equipos de apoio á mellora escolar, a consideración das relacións entre os equipos directivos e o profesorado, a competencia das direccións e a súa posta en práctica establecendo unhas determinadas relacións de poder, etc., son ocasións para realizar esa reflexión, xunto cos esforzos da administración dirixidos o desenvolvemento de políticas descentralizadoras na toma de decisións; neste senso a nova Lei de Educación (LOE) (2006), dedica parte do seu articulado a contemplar este aspecto e declara:

*Os centros docentes disporán de autonomía para elaborar, aprobar e executar un proxecto educativo e un proxecto de xestión, así como as normas de organización e funcionamento do centro (Art., 120.2).*

Neste senso, outro concepto a considerar é o de xestión baseada na escola, e o tipo de discurso administrativo que pretende devolver o poder da escola en base á participación que pasa a ser instrumentalizada para exercer o poder ou ganar a confianza do profesorado no desenvolvemento de políticas dirixidas á produtividade. Blase e Anderson (1995), sinalan tres tipos de discursos en relación coa participación: o do profesionalismo do profesorado relacionado co respecto á profesión e a mellora das condicións laborais, o da participación na toma de decisións escolares como recurso para obter maior poder, e o do empoderamento do profesorado (teacher empowerment), que significa o exercicio do poder xunto con outros de forma colaborativa e incide na necesidade de desenvolver procesos democráticos para que os resultados sexan tamén democráticos. Aquí é onde o liderado educativo ten o seu papel, no proceso de transición desde a participación a obtención e emprego do poder.

Para Coronel (1996), o liderado educativo como liderado compartido permite a visión da escola como cultura, impulsa unha cultura profesional dentro dela, a construción de normas colexiadas, de modo que a escola como

comunidade (Ainscow e West, 2008; Lieberman, 1988) comeza a ter visos de realidade.

Neste contexto, a vinculación de liderado e comunidade leva a considerar que o liderado reside na comunidade; tal e como sinala Foster, (1989:57), o liderado non é función da posición ocupada senón que se comparte e transfírese entre líderes e seguidores. Posición que, como vimos no capítulo anterior, é compartida na actualidade por autores como (Fullan, 2009; Moos e Huber, 2007; Spillane e Orlina, 2005).

Estes enfoques de liderado consideran a escola como unha comunidade democrática na que se investiga dialoxicamente, hai comunicación e se enfrontan os problemas da práctica e da innovación educativa. A aprendizaxe é cousa de todos os membros por iso se pode falar de comunidades de aprendizaxe, nas que hai moitas voces, ocupando diferentes posicións de poder e desenvólvense conversacións que perseguen a emancipación e unha verdadeira democracia en base a valores, nun ambiente de escoita das opinións dos outros, reflexión sobre experiencias, información, comprensión e toma de decisión. Neste ambiente comunitario democrático e participativo, as persoas teñen a oportunidade de comprender os problemas que se lle presentan e de construír colectivamente as respostas adecuadas, nun proceso de xeración de coñecemento e de provisión e retroalimentación do senso de comunidade. O liderado educativo pode potenciar a creación de contextos nos que a participación das voces tradicionalmente silenciadas sexa posible.

Nesta perspectiva, o liderado educativo democrático pode verse como un rol do labor de asesoramento, que desde o enfoque da colaboración propicie o desenvolvemento de procesos internos nesta liña, buscando a implicación e compromiso na construción de comunidades educativas democráticas para a aprendizaxe dirixida á mellora escolar, a innovación.

Fullan (2002:11), na súa obra sobre o liderado nun contexto de cambio permanente como o actual, ofrécenos unha concepción do liderado, segundo a cal a escola ten que converterse nunha organización que aprende para



sobrevivir na sociedade do coñecemento e afrontar as complexidades do cambio. Nela analiza as compoñentes dun liderado exitoso que representan unha poderase base de coñecemento. Ante os problemas complexos que se presentan nesta sociedade, búscase un liderado que os resolva, que dea respostas, que saiba cara ónde debemos ir, claro que o liderado tamén habería de preparar as situacións de extrema dificultade.

Para Fullan hai cinco compoñentes do liderado que actúan como reforzos mutuos, pese a súa independencia, de cara ao cambio positivo, a mellora:

- Fin ético, isto é, a finalidade da actuación é xerar un cambio positivo na vida dos cidadáns e da sociedade no seu conxunto.
- Os líderes deben entender o proceso de cambio. Cuestión complexa pero ineludible. Seis directrices poden ser útiles para pensar sobre os procesos de cambio: o obxectivo non é innovar ao máximo; non basta con ter as mellores ideas; cando se intenta algo novo hai unhas dificultades iniciais que deben atenderse; a resistencia é potencialmente positiva; reculturizar; pensar en clave de complexidade.
- Unhas boas relacións son favorecedores do éxito no cambio, por iso os líderes deben promover a interacción constante e a resolución de problemas, fuxindo dos consensos fáciles.
- Crear e compartir coñecemento axuda ao cambio. Este factor relaciónase estreitamente cos anteriores.
- Outorgar coherencia é unha busca incesante. Nunha cultura en transformación o desequilibrio é a norma ao tempo que un valor sempre que se poida atopar a coherencia.

Todos estes elementos están interrelacionados pero non son tan lineais como puideran parecer, por isto, os bos líderes, han de posuír unhas características persoais: enerxía-entusiasmo-esperanza que se relacionan dinamicamente cos elementos mencionados. Os líderes,

*sempre teñen esperanza, optimismo e unha actitude de non renderse nunca en pro da consecución dos obxectivos. O seu entusiasmo e confianza (que non certezas) son... contaxiosas... sempre e cando incorporen as cinco capacidades do liderado no seu comportamento cotiá (Fullan, 2002:22).*

Vivir e desenvolver un liderado de acordo cos cinco aspectos anteditos é propio de líderes que amosan un compromiso a longo prazo e fano xurdir entre os demais, pero cómpre estar vixiantes porque o compromiso acrítico ou seguimento cego do líder ou do grupo, poden conducir a camiños equivocados; por isto, no capítulo anterior, avogamos por un liderado integrador e democrático (Fullan, 2009; Moos e Huber, 2007). Certamente, o compromiso é unha cuestión básica; Argyris (2000), diferenza entre compromiso externo e interno. O primeiro xérase cando é outra persoa a que define as metas e os pasos a seguir. Compromiso interno é o que brota da enerxía interna do ser humano e provén da satisfacción producida polo cumprimento do traballo. Por outra parte, o liderado ponse a proba cando se verifica se é capaz de mobilizar o compromiso da xente para a mellora, e na organización, sendo unha cuestión individual é, sobre todo colectiva, así mesmo, orienta a acción baseándose nun senso profundo de fin interno entre todos os membros da organización.

O liderado, para desenvolverse nunha cultura en transformación, debe ter presentes unhas leccións (Fullan, 2002:137 e sgtes.):

*Ir coñecendo lentamente*, aínda que parece un paradoxo, canto máis complexa é a situación máis pausada debe ser a acción que a enfrente; non en tanto, coñecer lentamente non significa investir moito tempo senón unha predisposición a coñecer e practicar este modo de coñecemento; cando un líder posúe esta cualidade e ve que nun cambio de gran alcance vai lento, toma o tempo necesario para actuar, non se precipita para parecer resolutivo. Adquirir esta madurez require un tempo prolongado de experiencia intensiva non de repetición de maneiras de facer.

*Aprender en contexto*, aprender no lugar no que se traballa, na expresión coloquial “a pe de obra”. Esta aprendizaxe é continxente coa situación e ten carácter social (aprender cos demais), por elo resulta máis

gratificante. As organizacións cambian, melloran, se teñen moitas oportunidades de aprender no día a día.

Sinala Elmore que as persoas cambian en determinadas condicións,

*People make these fundamental transitions, by having 'many' opportunities to be exposed to the ideas, to argue them into their own normative belief systems, to practice the behaviors that go with these values, to observe others practicing those behaviors, and, most importantly, to be successful at practicing in the presence of others (that is, to be seen to be successful). ... the most powerful incentives reside in the face to face relationships among people in the organization, ... (Elmore, 2000:31).*

A aprendizaxe en contexto contribúe o desenvolvemento do liderado e viceversa, compartindo o coñecemento desenvolvido. Para os membros da organización, individualmente considerados, o valor explícito que deben interiorizar é o de compartir o que saben; nesta dirección, a función de liderado debe procurar mecanismos que o faciliten e recompensar a quen comparte, así como promover as condicións para que o desenvolvemento individual e o da organización se vinculen.

*Liderado para moitos*, Todos os membros dunha organización poden ser, nalgunha medida, líderes, aprendendo. Por outra parte, o compromiso interno precisa ser estimulado polo liderado día a día, neste senso, cantas máis persoas lideren máis posibilidades haberá de xerar este compromiso e de que se retroalimente. Os líderes saben que sen os outros, a organización non se desenvolve, que non son eles que leva as rendas, polo que deben potenciar o liderado para que a súa presenza chegue a ser prescindible. Dando un paso máis neste senso, Fullan (2009), como vimos, amplía o exercicio do liderado a todos os membros do sistema educativo no seu conxunto, considerando que do contrario, pode ganarse a batalla pero non a guerra. Nós, en tanto o noso labor se circunscribe ao nivel da escola, estando de acordo con el, vemos a nosa función como de loita por ganar batallas neste nivel, esperando que contribúan a ganar a batalla final, da mellora do sistema educativo e da educación do alumnado.

*Tempo para o trastorno, para o desequilibrio.* Liderado e sociedade do coñecemento son palabras de moda, tanto na empresa como en educación, sen embargo, a solución non é que haxa máis líderes. A gran complexidade da sociedade actual desborda as capacidades individuais; nesta situación faise necesaria a creación de capacidade colectiva para enfrontarse coas dificultades, o que constitúe o rol principal do/a líder.

Crear liderado en tódolos niveis da organización permitirá a súa transformación para enfrontarse os retos do futuro na sociedade do coñecemento e obter un éxito sostible.

Un liderado deste tipo demanda desenvolver as cinco competencias mencionadas: fin ético, comprensión do proceso de cambio, creación de relacións, compartir coñecemento e coherencia; par isto, requírese ir aprendendo pouco a pouco no contexto, xunto cos demais e en todos os niveis da organización.

Para o asesoramento esta concepción de liderado implica que os sistemas de apoio deben preocuparse de promover e fornecer as condicións nas que as organizacións educativas, as escolas, poidan criar esa capacidade colectiva para o cambio e a mellora na sociedade actual diversa, complexa, acelerada.

O asesor/a que asume un rol de liderado, en coherencia co que é un verdadeiro labor asesor como creación de capacidade tomando como foco a escola, deberá atender ao desenvolvemento das competencias mencionadas con enerxía, entusiasmo e esperanza, tal e como nos propón Fullan, para conseguir o compromiso externo e, sobre todo, o interno, en tanto que motor de cambio e mellora da escola.

Concordamos plenamente con Fullan en que a capacidade e a actitude de compromiso, é un pilar básico para iniciar, desenvolver e soster os procesos de mellora, pois na nosa experiencia asesora o primeiro atranco, e reto, co que nos atopamos, nestas situacións, é a falta de implicación real do profesorado no

seu propio desenvolvemento e mellora, así como no da escola. Por outra parte, os procesos de mellora colaborativos, enfoque do que nos ocupamos con amplitude noutro lugar, baséanse nesta premisa e dedican moitos esforzos a conseguir esa implicación e compromiso así como á creación de capacidade para a mellora

En síntese, o líder sería aquela persoa que, sendo recoñecida polo grupo como tal, se responsabiliza ou corresponsabiliza das decisións e accións educativas, respectando a autonomía dos outros, aquela que ten unha visión do que hai que facer e tenta estendela ao grupo, non impoñéndoa senón promocionando a comprensión do senso da actividade: de onde se ven, que se está a facer e cara onde vai; isto significa construír un marco de acción do que se extraen e no que se comparten significados en base os cales se produce a comunicación e a aprendizaxe. Se o liderado e o asesoramento son capaces de dar senso as cousas e de facelas significativas a súa capacidade de influencia é obvia. Un asesoramento nesta óptica, diríxense a capacitar a escola, o profesorado, para que, en base o coñecemento que axuda a comprender os condicionamentos sociais e institucionais que coartan, sexa capaz de elaborar as súas propias comprensións da realidade, dotándose de poder e non subordinándose a outras externas, para traballar polo cambio. Enténdese como unha actividade de estímulo da dialéctica arredor da ensinanza e o aprendizaxe, desde unha perspectiva crítica. O liderado, o asesoramento, neste senso, será educativo, transformador.

De maneira que, o liderado para o cambio educativo, entendido como un proceso complexo que precisa a contribución de diferentes apoios e persoas entre os que está o asesor/a, sustentárase na conceptualización do mesmo proposta e tomaría en consideración aspectos básicos (que vimos reiteradamente considerando), tales como: interconexión da teoría e a práctica educativa, cambio como proceso complexo, capacitación da escola e do profesorado, recoñecendo a validez do coñecemento práctico deste, atención a

cada contexto particular, fomento dunha cultura colaborativa que favoreza os procesos de mellora.

O seguinte gráfico ilustra o marco que o autor propón para o liderado

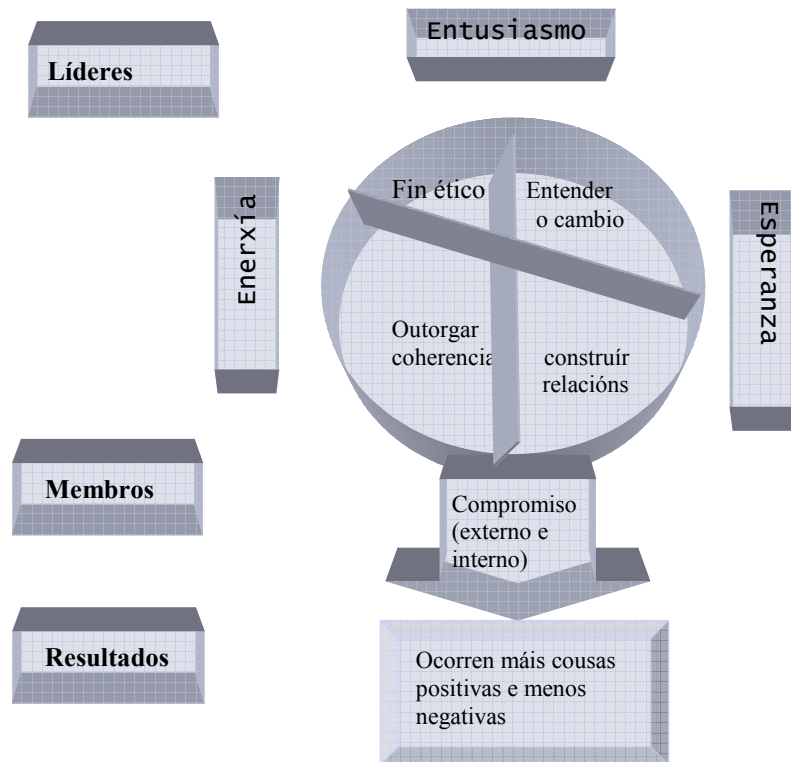


Figura nº 13. Un marco para o liderado, (Fullan, 2002:18)

### 6.3. Asesoramento e formación do profesorado

A formación permanente do profesorado, obxecto da nosa reflexión no capítulo III, ten sido o principal campo de acción das administracións educativas para promocionar e implantar os cambios no sistema educativo e a forma máis clara de influír no profesorado. En principio considerouse como continuación da formación inicial e así se desenvolveu; a administración, a través de institucións específicas e persoas, (Centros de Formación e Recursos, e asesores/as de formación do profesorado, nesta investigación), desenvolve plans de formación.

Entre as moitas cuestións a considerar, tamén polo labor de asesoramento, cabe preguntarnos pola participación do profesorado no deseño dos plans antes mencionados, a calidade da formación que recibe, pola ausencia dunha avaliación adecuada da repercusión no labor docente, ás que nos referimos tamén no anterior capítulo.

Non pode dicirse que a oferta de formación sexa pouco abundante, máis ben o contrario; cuestión distinta é a demanda e asistencia do profesorado, de maneira que, cinguíndonos a Comunidade Autónoma galega, a participación en actividades de formación foi decrecendo desde finais da segunda metade dos noventa ata os primeiros cinco anos do novo século, ao tempo que podía observarse como era un grupo de profesorado concreto o que repetidamente acudía á formación (os “*fieis*”). A partir da data mencionada hai unha solicitude desbordante de actividades por parte, sobre todo, do profesorado que pretende acceder a un posto fixo na administración e como consecuencia de terse considerada como mérito, o que xa viña ocorrendo cos sexenios, se ben ao non pedirse ningún tipo específico de “contido” da formación, non se producía esta avalancha, que nos últimos anos sofre imprevisibles flutuacións por mor de modificacións de baremos de méritos, datas de cumprimento de sexenios, superabundancia de oferta.

As observacións realizadas non achegan datos para o optimismo, máis ben pode concluírse con Gore e Zeichner (1995), a pesares do tempo transcorrido, que a formación que se está a producir é ilusoria e que só serve para xustificar que haxa institucións e profesionais dedicados a ela e para acougar as consciencias do profesorado asistente. Aínda habería que recoñecer que o desenvolvemento profesional real prodúcese en profesorado que está comprometido, á marxe da administración, en movementos de renovación pedagóxica ou con outros colectivos. Tal e como sinala Escudero (2007a:215) a calidade da formación é unha meta escorregadiza e controvertida tanto nos contidos ofertados e na súa orientación, como na súa incidencia no desenvolvemento profesional, de tal maneira que as experiencias de formación

ademais de ser valiosas en si mesmas, non deben esquecer a finalidade de contribuír á mellora da ensinanza e da aprendizaxe do alumnado.

Con todo, non podemos pensar que esta situación só poda verse desde un prisma, outras ópticas han de perfilar máis a problemática dunha formación que non parece satisfacer a ninguén. Estamos nun mundo en cambio continuo que da lugar a novas demandas profesionais, polo que parece coherente pensar que a formación deberá preparar profesionais para responder a elas, o cal implica que a profesión docente debe ser concibida doutro modo; tal e como dixemos no capítulo I, as finalidades da profesionalidade cambian de acordo co contexto; sendo así, formar para unha nova profesionalidade esixe, tanto cambios na formación como a consideración das variacións que deberían experimentar os contextos e as condicións de traballo dos novos profesionais que, pola súa vez, terán que educar nese e para ese contexto de cambio continuo. A aprendizaxe para contender coas forzas do cambio e aproveitar as positivas obviando as negativas, debe ser continua, tal e como di Fullan (1993:vii).

A formación permanente do profesorado, como actividade en si mesma, debería plantexarse como un proceso de cambio e aprendizaxe tamén continuos, sendo sensible ao novo modelo de profesional que os tempos demandan e aos cambios que nel puideran irse producindo, o que nos leva a considerar as relacións entre asesoramento e formación do profesorado, as funcións e tarefas destes profesionais, os dilemas aos que se enfrontan.

Desde as perspectivas tradicionais pouca relación podería establecerse co asesoramento, se ben, co movemento de desenvolvemento do currículo (Stenhouse, 1984a), o modo de entender a formación permanente cambia ao tomar en consideración o desenvolvemento do profesorado. Esta perspectiva contribuíu a cingir a formación permanente coa mellora escolar. As estratexias que teñen en conta a escola como un todo (desenvolvemento escolar, formación centrada na escola) ao combinar a mellora da escola, o desenvolvemento do currículo e a formación do profesorado, establecen pontes



entre asesoramento e formación; así mesmo, se admitimos que o contexto está en continuo cambio, está claro que son necesarios servizos que apoien a aprendizaxe permanente do profesorado, entre eles o asesoramento, sexa exercido de maneira formal e institucionalizada con axentes dedicados a este labor, sexa de outra formas e máis puntualmente.

A formación inicial do profesorado non se ten considerado como unha cuestión relevante, nin como problema con entidade suficiente como para concederlle unha importancia central, pese a ser un campo de investigación ben delimitado con abundante literatura específica, peso na formación de pedagogos e outros profesionais da educación, políticas propias, etc, (Guarro, 2005:275). As propostas de preparación inicial do profesorado, móvense entre dúas grandes concepcións, unha que considera necesario un período prolongado de formación rigorosa centrada na tarefa docente e a outra que avoga por un período curto, centrado nas disciplinas considerando que será a propia práctica a que irá dotando ao profesorado das habilidades que precise.

A formación permanente móvese igualmente entre dúas concepcións contrapostas, derivadas das mantidas en relación coa formación inicial e acordes coa visión do cambio que propugnan. Por un lado están os modelos tradicionais, nos que a formación permanente do profesorado concibiuse como un xeito de suplir carencias, incompetencias do mesmo, de acordo cun modelo de déficit. Son modelos centrados en aspectos organizativos e de xestión ou nos aspectos máis instrumentais da aula (técnicas e estratexias de ensinanza), afastados dos contextos de traballo e que responden a unha perspectiva técnico-positivista e racionalista (Marcelo, 1996).

Esta concepción posúe de acordo con Rodríguez Romero (1996:26), as seguintes características:

a) Prescripción do que se considera que todo o profesorado precisa aprender independentemente da súa relevancia para os problemas prácticos da ensinanza.

b) Separación teoría-práctica, ao igual que a formación inicial. Incídese en principios teóricos e en técnicas que se desenvolven a través da modalidade formativa curso, que se adapta a unha concepción preferentemente transmisiva da formación.

c) A formación é individualista e lévase a cabo fóra do ámbito de traballo do profesorado nun periodo delimitado de tempo.

d) Hai unha situación de desigualdade entre os que reciben a formación e quen a imparte. O inspector, asesor/a, pode formar parte da estrutura administrativa e mesmo proceder da esfera universitaria.

Por outro lado, entre as variadas formas de entender e de acometer a formación e desenvolvemento profesional, hai modelos que se ocupan deste mirando cara a práctica docente que se realiza nos propios centros, que teñen entre as súas referencias axudar ao profesorado a desenvolver un labor docente realmente educativo e que responderían a un enfoque práctico-reflexivo. Este enfoque estaría en consonancia coa opción que fixemos no capítulo III, onde nos decantabamos por un modelo de formación que abranguera todas as dimensións: individual (profesional e persoal) e institucional, onde o centro como nicho ecolóxico de desenvolvemento da práctica docente, sexa unha comunidade de aprendizaxe, na que todos os seus membros participan, constrúen saber, aprenden e traballan por mellorar a educación que recibe o alumnado.

Tal e como sinala Rodríguez Romero (1996:27), esta orientación posúe uns trazos característicos, aínda que non debemos esquecer que as opcións que se encadran neste enfoque presentan diferentes matices e poden ir dende as orientacións máis pragmáticas ata as máis ideolóxicas (como vimos, ao falar das orientacións conceptuais no terceiro capítulo, a cualificación da formación como reflexiva non supón garantía de que non se oriente a prácticas conservadoras). Desde un enfoque de desenvolvemento, a formación permanente pode, segundo a autora, caracterizarse do seguinte modo:

a) O criterio de selección dos contidos é a relevancia para a mellora da práctica da ensinanza, de tal modo que respondan ás necesidades dos participantes.

b) Relación entre teoría e práctica media a reflexión, polo que resulta clave a aprendizaxe de procedementos de descrición e interpretación do quefacer diario.

c) A formación incide, de ordinario, nun grupo de profesores cun contexto de traballo común, de aí a relevancia adquirida polos procesos organizativos.

d) Priman as relacións de colexialidade (Lieberman, 1986, 1988).

e) O proceso de formación soe realizarse no lugar de traballo dos participantes. A formación debe formar parte da dinámica de traballo da institución, como unha actividade intensa e continua, plantexándose as problemáticas xurdidas no labor diario, reflexionando de forma colexiada para construír as respostas.

Neste enfoque, como dicimos, o foco de atención é o centro no seu conxunto, o equipo educativo na súa totalidade, pretendendo capacitar a organización educativa, á escola para a construción e o desenvolvemento do currículo e a xestión nunha perspectiva de autonomía. O asesoramento nunha formación así entendida, máis que ofrecer respostas, ocuparíase de facilitar as condicións para que esa capacitación sexa posible, mediando entre o coñecemento dispoñible e as prácticas e coñecementos do profesorado, nunha perspectiva de traballo colaborativo entre iguais. Nesta óptica formación permanente e asesoramento poderían encontrarse. Claro que isto precisa que o asesor/a non conciba o seu rol como o de un experto/a, nin caer na trampa de deixar que llo adxudique o profesorado, pois este soe esperar que se lle dean solucións, senón que desempeñe un rol de amigo crítico/a que axuda a buscar as solucións e contribúe a xerar coñecemento compartido (Imbernón, 1997).

A relación entre asesoramento e formación ten sido obxecto de debate, non en vano son prácticas dirixidas a mellora da escola e que, con frecuencia se

desenvolven en simultáneo. A delimitación entre ambas é unha cuestión controvertida pola indefinición das fronteiras entre elas, particularmente cando falamos do asesoramento realizado no contexto dunha institución, por persoas (asesores/as de formación do profesorado), que teñen entre as súas tarefas a formación (planificación, desenvolvemento, avaliación).

Esta indeterminación das fronteiras entre asesoramento e formación motiva que algúns autores ou autoras falen de que a formación do profesorado soe ser unha función privilexiada do desempeño do rol de asesoramento (Rodríguez Romero, 1996), ou do asesoramento como unha clase particular de formación permanente,

*...no que se proporciona consello ou asistencia a un profesor ou grupo deles por outro profesor compañeiro, supervisor, conselleiro de distrito ou asesor externo (Eraut, 1989:2749).*

Idol e West (1987), consideran a formación como un *modelo de asesoramento*, dada a evidente relación entre asesoramento e formación, e Lippit e Lippit (1986), inclúen a formación na definición de roles do asesor/a.

Pola súa parte, Hernández (1991), reconece un compoñente de formación en toda práctica asesora,

*Unha expectativa xeralizada por parte dos profesores e a que o asesor debe responder é a de ofrecer informacións que favorezan, mediante o contraste, a reflexión sobre a práctica e a fundamentación da innovación que se pretende levar a cabo. Desde este punto de vista hai unha compoñente de formación vinculada a toda práctica asesora (Hernández, 1991: 84).*

Potenciar a adquisición da consciencia e o coñecemento das forzas que inflúen e interactúan no contexto escolar, é un obxectivo, claro na nosa opinión, de formación e para a formación do profesorado, de maneira que este se poida ir dotando de estratexias para enfrontarse aos dilemas que a práctica plantexa. Favorécese así a autonomía, o que para Zeichner (1987), constitúe, así mesmo, un obxectivo que se trataría de conseguir axudando ao profesorado

a desvelar non so as políticas que orientan as accións formativas, senón tamén o tipo de concepción acerca da formación que subxace nesas políticas. Sería tamén este un enfoque da dimensión formadora do asesoramento

Pola súa parte, Killion e Simmons (1992), sinalan que formar implica moverse do coñecido ao coñecido. O formador/a baseándose ou non no diagnóstico dos/as participantes na comprensión das súas necesidades e nunha serie de resultados desexables, desenvolve unha planificación que lle permita obtelos. A facilitación implica moverse do coñecido ao descoñecido. O facilitador crítico ou facilitadora crítica comeza cunha información relativa a situación ou problema en cuestión e ás persoas participantes; pero a solución non está preestablecida. O deseño e plan de acción, así como os resultados emerxen mentres o grupo traballa sobre a problemática abordada.

Para os autores a diferenza esencial entre o formador/a e o facilitador/a, é o sistema de crenzas que manteñen en relación co grupo implicado e o proceso a seguir. No primeiro caso, como experto/a, asígnaselle ao facilitador/a unha posición neutral en relación cos valores educativos que preconiza; o facilitador/a pola propia definición do seu rol vese envolto necesariamente nunha filosofía concreta que debe inspirar a súa actuación, así, asumir como presupostos a horizontalidade de relacións (Bolívar et al., 2007; Granado, 1997; Guarro, 2005; Hernández, 1991, 2001; Rodríguez Romero, 1996, 1996a, 2001), a colaboración como principio de procedemento (Granado, 1997; Hernández, 1991, 2001; Killion e Simmons, 1992; Miles, Saxl e Lieberman, 1988; Rodríguez Romero, 1996), o consenso e a participación como mecanismos de toma de decisións, (Granado, 1997; Hernández, 1991; Rodríguez Romero, 1996); ou liderado compartido como meta transcendente, supón unha concepción claramente democrática (Goodman, 1994).

A proposta de Escudero (1997), é considerar asesoramento e formación como as dúas caras dunha mesma moeda na medida en que a formación foi desligándose do seu carácter transmisivo dun coñecemento “científico”, de ser

realizada por expertos/as, e foi achegándose á posta en relación do coñecemento sistematizado e ao práctico e experiencial do profesorado,

*Redefiníndose así tanto os obxectivos como os contidos, como os contextos, proceso e suxeitos da formación, poderíamos, ou seguir falando da formación, agora con outras texturas, ou referirnos á mesma como asesoramento* (Escudero, 1997: 45-47).

Advirte, non obstante, que nin todas as actividades de formación poden ser consideradas de asesoramento, nin calquera tipo de relación asesora é formativa. Esta opción de acercar formación e asesoramento, de percibir puntos de encontro entre ambos, foi defendida por estudosos/as como Arencibia e Guarro (1999); Guarro (2005) ou Rodríguez Romero (1992).

Concordamos con estas últimas opinións e, dende a experiencia e a práctica, pensamos que debemos fuxir de dicotomías polarizadoras para establecer relacións dialécticas e críticas, pondo en comunicación ambos roles e as tarefas e actividades nas que se concretan; de aí que nos refiramos, a miúdo, á práctica do asesoramento á formación continua do profesorado para englobar tanto as funcións e tarefas máis específicas de formación (desenvolver un curso, por exemplo), como as de asesoramento.

#### **6.4. Cuestións problemáticas e controvertidas no asesoramento**

Se ben ao longo de todo o capítulo vamos destacando diferentes aspectos relevantes, parécenos de interese subliñar, neste punto, algúns dos que a literatura conceptual salienta e dos que nós vivimos con particular intensidade, preocupación ou desacougo. Son disxuntivas, problemas, cuestións, ás que o asesoramento, a práctica de asesores e asesoras, se enfronta con frecuencia e que se amosan como de moi difícil solución ou case irresolubles; de calquera maneira precisan ser enfrontadas para, cando menos, lidar con elas co apoio da bagaxe formativa, experiencial, que as persoas asesoras e as institucións de formación poidan acadar. As posibles solucións poden ser máis ou menos provisionais ou temporais, no senso que apunta

Fullan (1993), cando di que as solucións que adoitamos hoxe serán os problemas de mañá; pero non por iso debemos paralizarnos, tanto máis cuanto que a borrosidade, inseguridade e indefinición, (Rodríguez Romero, 1996; 2001), son características propias do labor asesor.

Enumeramos pois, aquí, algunhas desas cuestións sen esgotalas, pero si a modo de índice da súa presenza:

♦ *A falta de coordinación*, entre os diversos servizos de apoio dificulta o desenvolvemento e incidencia dos procesos de mellora. Tal e como din Loucks-Horsley e Crandall (1986), a delimitación dos campos e accións de cada quen vai a permitir actuar coordinadamente, compartindo un mesmo marco de referencia que, ademais, facilita identificar os seus puntos fortes e débiles e a mellora destes. Esta é unha das cuestións pendentes nos servizos de apoio e pensamos que, desafortunadamente, continuará así.

♦ *A inexistencia de formación específica de asesores/as*, non se require unha formación particular para desempeñar esta labor e apenas se concede importancia á mesma (Montero, 2006; Montero e Vez, 1990). Disto deixan constancia tamén, as propias convocatorias e procesos selectivos que na comunidade autónoma de Galicia sinalan os requirimentos de acceso para o desempeño do posto; non en tanto, formalmente, teña ido adquirindo presenza a descrición dun perfil desexable, sen que isto signifique que as persoas seleccionadas o cumpran máis alá de acreditacións traducidas en títulos e certificacións.

♦ *Opción por un asesoramento de procesos ou de contido*. Que modelo de asesoramento defender é unha cuestión que ten que ver con valores e definicións ideolóxicas, con ubicarse nunha determinada estrutura de racionalidade e soste determinadas concepcións sobre a educación e a innovación e mellora da mesma, sobre o profesorado e o seu desenvolvemento persoal e profesional, sobre as institucións educativas, sobre a escola e a súa función, sobre a política educativa. Todo isto supón unha fonte de conflitos que

obrigan a ir construíndo o rol asesor explicitando e negociando a actuación cos implicados, tanto de parte da administración como do profesorado, (Mc.Kenna, 1991). Non é un camiño doado de recorrer sen sentir que, en máis ocasións das desexadas, non se realiza coherentemente o papel que se di asumir, tanto por variables imputables á propia actuación como, e en gran medida, ao contexto construtivo e restritivo. A inseguridade, a sensación de renuncia a principios irrenunciabes, a inquedanza de si realmente estamos a dar pasos no camiño cara o *deber ser*, son compañeiros perennes neste traballo.

♦ *A responsabilidade do profesorado*, como característica básica do asesoramento, é fonte de frecuentes conflitos en tanto se ve comprometida a miúdo. A administración pretende canalizar a mellora baixo os seus parámetros, controlándoa o que impide que o profesorado decida libre e responsablemente que mellorar, como facelo. Non é infrecuente que sexa o propio profesorado individual ou colectivamente, o que pretenda descargar a responsabilidade no asesor/a concedéndolle o status de experto posuidor do coñecemento e esperando unha capacidade resolutiva, que de non exercela podería comprometer a súa credibilidade; é en definitiva, unha cuestión que ten que ver coa cultura individual e institucional; como actuar, pois, se o profesorado non exerce a súa responsabilidade, non é autónomo, porque en realidade non sabe que facer coas súas propias resistencias, co seu medo a enganarse, coa súa inseguridade? (Ventura, 2008). En estreita conexión coa situación anterior está a que se produce cando o asesor/a, pretendendo axudar, vai máis alá do seu cometido e furta as oportunidades que ofrecen as situacións problemáticas para a reflexión, a investigación e a mellora; non en tanto, non é doado saber si estamos a impedir que o profesorado elabore as súas propias interpretacións da práctica cando expoñemos a nosa ou si, pola contra, pode ter un efecto “exemplificador” e “desbloqueador”.

♦ *Independencia* e polo tanto discrepancia entre a concepción sostida do asesoramento e o rol a desempeñar. Hernández, (1992), sinala como punto de cuestionamento do labor asesor a súa independencia. Asesores/as, ao



actuar no sistema educativo como mediadores entre administración e profesorado e dado que teñen que colaborar na implantación das políticas administrativas, dificilmente poden adoitar posturas críticas; sen embargo, cabe considerar un enfoque de pequenos pasos no que navegar cumprindo as prescricións pero con miras a capacitación para a autonomía, que será unha conquista do profesorado; se o vemos así, na realidade do asesoramento hai certa maniobrabilidade. Tamén a autonomía das asesoras/es se ve considerablemente minguada á hora de tomar decisións tales como a planificación da formación para un determinado contexto, zona (Marcelo, 2005).

♦ *Presenza-prescindibilidade.* Determinar cando o asesor/a é necesario ou cando debe abandonar o campo de actuación (Granado, 1997; Hernández, 1992), non é unha cuestión doada de decidir. Procurar non crear dependencia é tamén unha sabedoría importante. Os procesos de mellora non se producen de maneira uniforme nin avanzan linealmente de maneira que pode suceder que nunhas áreas non sexa precisa a presenza do asesor/a e si en outras; por isto o seu rol debe estar claramente consensuado e a práctica asesora demanda unha reflexión profunda que trate de enfrontar e xestionar, da mellor maneira posible, os seus dilemas implícitos.

♦ *A cultura e organización* dos centros e profesorado constitúen obstáculos cando, como soe suceder, non se corresponden as expectativas e os modos establecidos dos centros e do seu profesorado e os das estruturas administrativas e das asesoras/es que nelas traballan. Así, si o profesorado pode desexar manter un rol pasivo en lugar de exercer a súa responsabilidade e mesmo a administración que vería cuestionada a liña oficial. Do mesmo modo características organizativas como tipo de liderado, clima de traballo, etc., poden ser motivo de discrepancias. O rol do asesor/a, nada claro, require ser explicado, negociado, (Bolívar et al., 2007), debe explicitarse o posicionamento básico en torno a conceptos como: autoridade, dirección, autonomía, colaboración, interdependencia, comunicación, etc., de tal maneira

que poidan producirse consensos na abordaxe da mellora, onde focalizala, como, cando. Na mesma liña, Rodríguez Romero, subliña que si ben o profesorado, a administración, a comunidade educativa, constitúen fontes recorrentes de conflito do rol asesor, tamén cabe entendelos,

*...como unha oportunidade para desencadear procesos explícitos de negociación do rol, tanto en relación coas estruturas administrativas e de apoio, como co profesorado* (Rodríguez Romero, 1996:58).

De maneira que o carácter conflitivo do rol só evidencia a dificultade de levalo a cabo nun proceso de construción que,

*...exemplifica magnificamente o exercicio de definición persoal que debe facer calquera suxeito que se decida a desempeñalo* (Rodríguez Romero, 1996:62).

♦ *Compatibilizar o servizo ao profesorado e a administración.* O asesoramento como práctica de apoio ten sido empregada polo estado como táctica de regulación social; resulta ser un mecanismo de influencia no profesorado, para a través da reformas introducir novos modos de socializalo (a Lei Orgánica de Educación (LOE) (2006), que regula a Reforma que está en marcha define as súas competencias profesionais) e potenciar formas determinadas para promover o cambio e a innovación educativos. É un servizo a intereses contraditorios: mellora educativa e control simbólico, autonomía e alienación do profesorado.

A ubicación do asesor/a entre culturas diferentes e mesmo opostas confire un carácter marxinal ao seu rol, de maneira que se ve obrigado a tratar de concilialas nalgunha medida, a tender pontes. Atopámonos pois, coa dificultade e a necesidade de, por un lado cumprir o papel que regulamentariamente se nos asigna nas estruturas de apoio e polo outro de responder ás necesidades e problemáticas que presentan os centros e profesorado. No primeiro caso significaría aproximarse a un labor burocrático en o segundo un exercicio do asesoramento ao servizo da autonomía dos

asesorados co que particularmente sintonizamos; aparece así o dilema de como responder, á vez, a un e outro tipo de requirimentos?.

♦ *A soidade e unha certa desazón* cando, por diversos motivos, non se atopan oportunidades de compartir, debater, contrastar, as ideas, concepcións, modos de facer. E en estreita relación tamén a *desazón* producida pola falta de tempo real para compartir e acompañar ao profesorado e centros nos seus procesos de mellora e para a reflexión sobre a propia práctica, tanto na dimensión individual como colectiva, por cuanto asesores/as somos membros dun equipo e estamos insertos nunha institución.

♦ *A inexistencia de feed-back sobre a incidencia real —avaliación demorada—, do labor realizado*. Serve para algo o que facemos?, axudamos realmente a que o profesorado mellore as súas prácticas?. Esta falta de feedback fai emerxer multitude de preguntas reflexo da inseguridade coa que se traballa: hai coherencia entre o modelo e estilo preconizados e o que revelan as nosas propias prácticas?. Ata que punto decide o profesorado sobre o que necesita, sobre como conseguilo...ou decidimos nós; é dicir, estamos ou non a promover a autonomía e capacitación do profesorado e dos centros?, está o centro de formación e o seu equipo respondendo ás necesidades do seu contexto, do profesorado, dos centros?, contribuímos realmente en algo á mellora da educación etc., etc.

A cuestión da avaliación resulta ser un permanente *debe*, e así o recolle a Comisión das Comunidade Europeas (2008), nun documento de traballo que reflicte as conclusións dun estudo,

*The 2006 Spring European Council Conclusions stressed the need for an evaluation culture, and the more systematic use of evidence as a basis for the modernisation of education and training systems* (Commission of the European Communities, 2008: introducción).

## 7. Modelos ou enfoques de asesoramento

Si hai algunha preocupación que teñamos presente, como é doado ver ao longo desta investigación, é a relativa aos presupostos (orientacións conceptuais, modelos), nos que se apoia o labor de asesoramento á formación do profesorado, en tanto se traducen na práctica do mesmo e por extensión, no tarefa de educar en xeral. Nesta liña teñen ido as reflexións de moitos autores/as; así, González e Escudero (1987:31), exprésano claramente cando sinalan que as prácticas sociais, realícense a nivel individual, grupal ou institucional, funden as súas raíces en determinadas plataformas ideolóxicas ou perspectivas conceptuais que as xustifican, orientan e dan senso.

Na práctica do labor de asesoramento coas súas manifestacións: procesos, estratexias, relación establecida, etc., subxacen determinadas e particulares concepcións, asuncións de principios, que traducen o que, como, por que, para que, desta práctica. Sendo así, estamos de acordo con Escudero (1992), cando di que de forma implícita ou explícita, a referencia a unha determinada ideoloxía e valores, está presente na natureza do asesoramento en educación, nos diferentes contidos, funcións, tipos de relación, modelos. Consideramos tamén, que a actividade das persoas que realizan o labor de asesoramento está impregnada da ideoloxía, valores, crenzas, por elas sostidas; nesta dirección apuntan (Dalin e Rust, 1983:30), cando din que a estrutura conceptual coa que asesores/as se enfrontan ao seu labor, vai a definir en grande parte a natureza das cuestións abordadas.

Resulta pois ineludible conceptualizar o que entendemos por modelo e aproximarnos a descrición, teórica e práctica, dos modelos empregados no asesoramento á formación tanto para saber de onde vimos, onde nos situamos, como pola relevancia que, como acabamos de dicir e xa declaramos no capítulo III, lle concedemos no noso traballo a este aspecto, como se pon claramente de manifesto, por un lado, diferenciando esta dimensión no cuestionario de *concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento* e no relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á

*formación continua do profesorado nun contexto institucional*, ao tempo que permea as restantes dimensións como cuestión transversal, que afecta a tódolos ámbitos e temas desta actividade. Temos presente que os enfoques ou modelos de asesoramento, como ferramentas para coñecer, amosan perspectivas, visións, que conforman a realidade de modo alternativo, posibilitando unha comprensión máis ampla. Estes enfoques responden a diferentes estruturas de racionalidade que se corresponden cos intereses constitutivos do coñecemento que propón Habermas (1987). Por outro lado, é constante á alusión ao modelo, enfoque, estilo ou óptica —termos para nós, non idénticos pero si incluídos na constelación de significados de modelo— na información recollida a través dos diferentes procedementos e instrumentos nos que se apoia o estudo cualitativo, (sobre todo no diario), que nos serviron, á vez, para a avaliación e reflexión sobre a nosa práctica e para rexistrar o acaecido, evidencias que agora colaborarán a compoñer o noso *relato* e interpretación da práctica do asesoramento á formación do profesorado.

## **8. O termo modelo**

Son diferentes as conceptualización que poden facerse do termo modelo e dependen do contexto e da materia da que se trate. Xa aludimos, en varios momentos, aos modelos de desenvolvemento profesional (cap. III), así como aos modelos de formación nun epígrafe anterior, relativo ao asesoramento e formación do profesorado; en calquera caso, debemos ter presente que soen concibirse como marcos referenciais para obter un produto, a realización dunha tarefa, analizar e comprender prácticas, algo ao que imitar ou parecerse; así, o termo modelo pode entenderse,

*...no senso de marco de referencia interpretativo que serve para comprender a interacción de asesoramento, para determinar o que é importante, relevante e valioso neste tipo de evento, así como para fundamentar eleccións e guiar a acción a emprender polas partes implicadas (Nieto, 2001:149-50).*

Tendo en conta o multifacetismo da actividade asesora, o autor considera pertinente sinalar dous elementos de tipificación dos modelos de asesoramento como eixes fundamentais para identificar aquilo que é esencial no mesmo; isto é:

- O uso do coñecemento e da experiencia que as partes implicadas posúen en relación coa situación problemática a resolver. O asesoramento configúrase como un proceso de axuda cun contido ligado á esa situación que afecta á parte asesorada. Que coñecemento é necesario para resolver a situación problemática, as fontes as cales acudir para identificar, comprender e acadar unha solución satisfactoria, é unha cuestión a decidir polos participantes; é por isto que ten todo o senso incluír, na caracterización dunha clasificación de modelos de asesoramento, a pregunta sobre a procedencia do coñecemento que se emprega para identificar e resolver a problemática; isto é, se procede da asesora/or ou da profesora/or.

- A estrutura da interacción que se constrúe entre as partes implicadas e o seu efecto regulador do proceso de asesoramento. O asesoramento é unha práctica profesional de prestación de axuda a outros profesionais, na que quen asesora trata de procurar os medios necesarios para que a parte asesorada consiga a meta que persegue, neste senso ten un compoñente de tarefa. A información e os recursos que condicionarán a eficacia dos procesos e das tarefas incardinadas na relación, adquiren tanta relevancia como a capacidade das partes implicadas, para enfrontar situacións problemáticas. Agora ben, no proceso deben considerarse tamén as relacións interpersoais e a comunicación. No escenario social produto da interacción, as partes implicadas ocupan posicións determinadas e realizan transaccións de acordo con expectativas que inflúen no senso das respectivas previsións de condutas a desenvolver. A relación de axuda está constantemente mediatizada por aspectos cognitivos e afectivo-emocionais que forman parte do feito de compartir experiencias e significados. Nos procesos interactivos hai un elemento destacable pola súa influencia na dirección da acción: o poder como capacidade dunha das partes implicadas para que a outra actúe nun senso

determinado, o que significa que podemos adoitara como outro dos elementos característicos dos modelos de asesoramento, a determinación de quen domina (o asesor/a ou o profesor/a) as relacións de axuda que se establecen e constrúen durante o proceso de asesoramento.

Estas dúas cuestións son críticas e para nós esenciais, de maneira que determinan que optemos por un modelo de asesoramento no que o coñecemento debe ser construído polo profesorado (o que non impide que se poda prestar axuda por parte do asesor/a), e no que a relación debe ser de igual a igual (sen que renunciemos a exercer unha influencia que facilite a construción do dito coñecemento).

Outros autores/as teñen proposto clasificacións, descriucións, dos enfoques, modelos, perspectivas, tendencias, para considerar o asesoramento (á formación do profesorado).

Louis et al., (1985), diferencian un enfoque de proceso (énfase no proceso, posicionamento, centrado en grupos, enfoque práctico, potenciación da relación persoal, foco nos individuos), e un enfoque de contidos (énfase nos contidos, neutralidade, centrado nos individuos, enfoque reactivo, axuda directa, relación impersoal, foco nos individuos).

Nieto (2001), analiza tres modelos, que dalgunha maneira reinterpretamos, en consonancia coa súa proposta e tamén con outras achegas: técnico intervencionista; cultural e de facilitación; de colaboración, nunha perspectiva técnica e nunha perspectiva crítica.

De modo xeral soen considerarse diferentes perspectivas ou enfoques que focalizan en torno ao contido ou ao proceso, como analizamos a continuación.

### **8.1. Modelo de intervención.**

O modelo de intervención ou técnico sitúase nunha perspectiva de racionalidade técnica. Este tipo de asesoramento está centrado no punto de

vista da parte asesora quen define a realidade na que está situada a parte asesorada. O asesor/a determina cal é a situación na que está o profesorado e en cal debería estar e prescribe o que ten que facer para cubrir as necesidades que previamente diagnosticara. É unha relación similar a de médico (diagnostica e receita), paciente (toma o medicamento prescrito).

Son características deste modelo:

- ♦ A relevancia do coñecemento experto codificado. Un coñecemento que se considera universal, non cuestionable, capaz de establecer principios técnicos trasladables a calquera contexto da práctica. Tamén destaca a figura do experto, profesional científico que achega coñecemento obxectivo para a implantación das políticas. Hai unha clara separación entre quen produce e transmite o coñecemento e quen o recibe e o emprega.

- ♦ O carácter de experto do asesor/a, que lexítima a súa actuación pola posesión de coñecemento especializado nunha disciplina ou ámbito de actividade co que se faculta para definir os problemas, determinar os métodos de solución e ditar as solucións ao profesorado. A regulación da índole das problemáticas, da meta, proceso e actividades do asesoramento baséanse no coñecemento e experiencia do asesor/a (Margulies, 1978, Favaro, 1983). Polo xeral o proceso segue un modelo racional de resolución de problemas (diagnose, planificación, execución e avaliación) e o asesoramento progresa baixo postulados de tecnificación, predeterminación, rutina e o control do asesor/a sobre o profesor/a. Así, o asesor/a responsabilízase de identificar as necesidades do profesorado desde a súa propia perspectiva nun proceso que, dada a importancia concedida a unha diagnose experta, consume grande cantidade de tempo. Planifica determinando as metas a acadar e os cursos de acción máis eficaces que levará a cabo o profesorado ao que el terá persuadido para que as acepte, cousa que fará pois a el vai dirixida. Executa a proposta decidindo e controlando as accións que o profesorado asume realizar, para finalmente, avaliala. Tamén se avalía a relación de axuda en base a consecución dos obxectivos do asesoramento, á eficacia do mesmo. A mensaxe



que a asesora/or debe transmitir ao profesorado, sobre que debe facer e en que condicións, ten que ser clara e precisa (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 1995; cit. por Nieto, 2001). Obviamente, non se ten en conta a percepción do profesorado nin en xeral, as características do contexto de actuación, senón que a preocupación se centra no control e no rendemento.

♦ As relacións son xerárquicas. O asesor/a, como experto/a, é quen identifica e soluciona os problemas que o profesorado, no seu rol de cliente receptor, porá en práctica (Day, 1984:63). Claro que ao ser unha relación entre profesionais de igual estatus, polo que non existirían diferenzas, a interacción realízase en base a acordos tácitos ou negociados (Rodríguez Romero, 1996:17) e as estratexias máis apropiadas (Chin e Benne, 1985), son de tipo persuasivo ou racionais; o recurso ao saber científico ou a lóxica racional pretende convencer ao profesorado da validez do criterio do asesor/a e, neste senso a relación non é autoritaria, pero o asesor/a é quen decide e transmite ao profesorado a que, na súa perspectiva, é a mellor solución. Como acción persuasiva que é, o resultado depende da boa vontade do profesorado para adoitala.

♦ As condutas directivas durante o proceso de axuda. O control das decisións está en mans de quen asesora independentemente de que o profesorado poida ou non solicitar a axuda, definir a relación ou aceptar ou non as solucións. O asesor/a é quen, como presuposto, coñece mellor ca ninguén o camiño a seguir e o que hai que facer para resolver os problemas. Adquire así unha posición dominante na que se desenvolve mantendo os valores de racionalización, xerarquización e diferenciación, propios da posición de experto/a que se sitúa fóra da organización á que asesora. O risco é que pode adoitarse unha postura pouco comprometida coa práctica educativa, abandonar o diálogo, non valorar as opinións do profesorado ou deixar na escuridade, a estratexia de control e dominio que o asesor/a exerce sobre o profesorado, en lugar de facela explícita, (Elliott, 1990, 1993). O estilo de asesoramento

caracterízase pola directividade na proposta e na dirección de procedementos e tarefas para a resolución dos problemas

♦ O establecemento de obxectivos e intereses externos para o apoio. As necesidades son identificadas e interpretadas polo asesor/a, o cal se presta a unha certa manipulación. Sinala Favaro (1983), que o asesor/a pode manifestar interese pola mellora dunha forma explícita e sen embargo, ter como obxectivo implícito o control dun centro ou colectivo de profesorado de cara a asegurar a implementación uniforme dun programa.

## **8.2. Modelo de facilitación**

Este modelo fundaméntase nunha perspectiva de racionalidade interpretativa e fenomenolóxica. Ao igual que o modelo de intervención a relación é, basicamente, asimétrica, pero neste caso a iniciativa e o foco colócanse sobre o profesorado ou a institución educativa obxecto de asesoramento. A asesora/or axuda ao profesorado a que faga a súa propia diagnose da situación problemática e anticipe a súa solución.

A metáfora do psiquiatra que escoita ao paciente e vaino guiando para que atope por si mesmo a solución do seu problema, é ilustrativa deste modelo, que pode caracterizarse como segue:

♦ A iniciativa e o protagonismo pertencen ao profesorado, quen decide desde o principio, buscar a axuda, mantela ou non, seguir as orientacións proporcionadas. Todo o cal implica un exercicio de responsabilidade que inclúe o proceso de asesoramento, os seus obxectivos, contidos e procesos. Stenhouse (1984a), sinalaba que os bos profesores son necesariamente autónomos nos seus xuízos profesionais e non precisan que se lles diga que teñen que facer, son independentes aínda que estean abertos ás ideas de outras persoas e non rexeiten a axuda, e dado que ao o profesorado pode crear una boa ensinanza, os apoios externos (educadores/as externos), deben estar ao seu servizo.

♦ A comunicación elemento esencial da relación. O asesor/a non prescribe nada, non é directivo, (Hall e Hord, 1987; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 1995) é un recurso clarificador para o profesorado no desenvolvemento do seus procesos de pensamento e acción, polo que o asesoramento terá carácter flexible, no senso de non estar predeterminado e aberto a modificacións en función, non só dos coñecementos dos asesorados/as senón tamén das súas percepcións e expectativas. Isto supón que o asesora terá que estar moi atento/a aos significados que os procesos de cambio e mellora teñen para o profesorado que é asesorado, empregar distintos procedementos para achegarse á súa visión das cousas. Os contidos tratados pertencen ao ámbito afectivo-emocional e tamén ao relacional e ao intelectual, e o desenvolvemento dos procesos aliméntase tanto de procedementos formais coma informais, para poder acceder ás formas de interpretación dos asesorados/as. Unha comunicación constante, sincera, permitiralle penetrar na subxectividade do profesorado individualmente, de acordo coa súa particular situación e posición: á súa vida, concepción da educación, de vivencia do seu labor de aula, etc.; pero tamén debe ser posible coñecer os seus intereses e obxectivos en relación coa axuda. Conseguir isto pasa por estimular e potenciar a expresión libre e autónoma do profesorado e tamén criar un contexto de interacción e comunicación significativos tanto para o profesorado como para o asesor/a.

♦ O labor de asesoramento tenta que o profesorado sexa máis consciente dos sucesos e procesos que afectan ao seu labor docente e ao ambiente socioemocional. Debe facilitar tamén a creatividade das persoas asesoradas, do profesorado, a xeración de ideas e plans de acción para a mellora, potenciando a súa diversidade na resolución de problemas particulares e tamén atender á autoestima e ao apoio ante a inseguridade nos procesos de autodesenvolvemento. De acordo con Elliott (1985), o asesor/a facilita, asesora, cando establece determinadas condicións coherentes coa definición por parte do profesorado das situacións problemáticas obxecto de estudo, (así proporcionar información para enxuizar e derivar consecuencias); coa axuda

para delimitar as metas pedagóxicas (fomentando a integración de fins e significados), para identificar as claves teóricas xurdidas na análise e reflexión sobre a propia práctica (subministrar ideas, materiais, propostas, que o profesorado poida valorar de acordo cos obstáculos atopados); propiciar o compartir as reflexións propias confrontándoas coas doutras persoas para acadar unha comprensión máis profunda das situacións problemáticas ou aspectos, (orixe, causas, solucións), susceptibles de mellora, fomentando así a análise conxunta de situacións da práctica profesional dos centros e do profesorado con garantías de confidencialidade.

Este modelo de asesoramento fomentaría o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado a través da reflexión sobre a propia práctica.

O grao de significatividade e de relevancia destas relacións para ese desenvolvemento (Favaro, 1983:52), serían criterios para valorar o asesoramento, así como a capacidade de autonomía do profesorado (asesorados/as), para desenvolver procesos de resolución de problemas.

Dado que o profesorado é quen posúe o control para planificar e desenvolver os plans realizados, e para dirixir a relación de interacción o esquema de relación cualifícase como de abaixo-arriba. O asesoramento desenvólvese de acordo cos intereses, necesidades, preocupacións do profesorado que sinala cales son os fins que persegue e decide os medios a empregar. Isto esixe da asesora/or unha atención e vixilancia permanentes para non impoñer as súas ideas ou criterio.

Como o foco de atención ilumina o punto de vista do profesorado, a consideración do tempo pasa a ser un elemento subxectivo que se interpreta desde a súa perspectiva e non tanto como factor que se pode controlar desde fora. A preocupación non é tanto o cumprimento das secuencias temporais como facilitar adecuadamente a transición entre tarefas. O papel do asesor/a diríxese a crear un ambiente amable e ausente de ameazas, no que a comunicación e o diálogo sobre a ensinanza e a aprendizaxe nun contexto particular sexan posibles. O asesor/a terá que prescindir en moitas ocasións de

discursos académicos e esforzarse para que a imaxe de experto/a e o poder que leva consigo non se asocien ao seu rol.

### **8.3. Modelo colaborativo, crítico ou comprometido**

Baséase nunha estrutura de racionalidade crítica ou política. Neste modelo sobresaí a grande importancia concedida ás intencións, experiencias e valores dos suxeitos, nun marco social de construción cultural e ideolóxica.

A colaboración refírese a un tipo de asesoramento que se basea na interdependencia entre asesor/a e asesorado/a. As decisións que se toman na resolución de situacións problemáticas baséanse na converxencia de puntos de vista entre asesor/a e profesor/a, no consenso, responsabilidade compartida, influencia mutua e paritaria (Day, 1984; Coben e Thomas, 1997). A metáfora descritiva deste tipo de asesoramento é a do colega ou amigo crítico (Swaffield, 2004), como alguén en quen se confía e con quen se pode traballar en base a unha relación sincera e satisfactoria para ambas partes (Holly, 1991), unha *authentic “we” relationship* (Favaro, 1983:49), nun proceso de asesoramento que renuncia a expertise e trata activamente de sintonizar e compartir o mesmo presente a través da mencionada relación. O asesoramento colaborativo concíbese como un tipo de axuda no que non hai xerarquías ou subordinación, as relacións son igualitarias, e o compromiso ideolóxico está presente; máis importantes que as propias actividades, tarefas ou funcións, son as experiencias, valores, crenzas e intereses tanto dos asesores/as coma do profesorado. O como parece ter menor importancia que os porqués e para que. Este tipo de asesoramento identifícase con valores como a colaboración, interdependencia, colexialidade, solidariedade, comunicación e deliberación, a capacitación institucional, participación e democracia, xustiza social, equidade, liberdade e emancipación.

As características sobresaíntes deste modelo teñen que ver con:

♦ O coñecemento e a súa construción. O coñecemento como algo certo, autoritario, neutral, estático, cuestiónase. Precisa ser reconstruído nun contexto de relacións sociais de carácter micropolítico no que a negociación de significados e do poder ocupan un lugar central. Un punto básico do asesoramento é desvelar e analizar criticamente as relacións entre as ideoloxías e as intencións, as decisións estratéxicas adoptadas e as condicións nas que se desenvolven. A construción de coñecemento realízase a partires dos propios marcos de referencia, desde a propia subxectividade, nun contexto social no que se dan relacións de poder particulares, polo que tal coñecemento considérase parcial e posicional. O coñecemento, calquera que sexa, é unha interpretación e polo tanto a relación entre o coñecedor e o coñecido é fundamental. A toma de conciencia destas relacións e a interpretación e elaboración que fagan dos significados condiciona a construción do coñecemento. Un asesoramento que contribúa a elaborar coñecemento neste senso debe facilitar:

→ Que os participantes poñan sobre o tapete os seus propios puntos de vista recoñecendo a diferenza como fonte de aprendizaxe mutuo que se produce no intercambio continuo, dos respectivos bagaxes de coñecemento e de experiencia.

→ Propiciar que as relacións de poder implícitas saian á luz e desvelen si os suxeitos falan por si mesmos ou reproducen o discurso dominante para crear as condicións que lles permitan elaborar coñecemento por si mesmos e actúen para transformar a realidade.

→ Tamén debe facerse explícito o proceso de asesoramento para valorar outros tipos de axuda prevalentes e por de relevo os obstáculos que presentan no proceso de construción do coñecemento. Dada a natureza micropolítica da organización escolar e a súa influencia nas relacións que nela se dan, o asesoramento debe tomar nota das relacións de poder, lexítimo ou non, dos intereses e metas individuais e grupais, as accións políticas presentes

en eventos, decisións, actividades, as discrepancias que se teñen que ver coas necesidades, valores, crenzas, ideoloxías.

♦ *Relacións de colaboración*: unha relación paritaria, propia deste modelo de asesoramento dinámico, transaccional, interactivo e intencional, precisa ser constantemente construída e reconstruída democraticamente, nun proceso creativo e intuitivo, no que a negociación de significados e a distribución do poder son relevantes. Este modelo procura destacar os puntos de acordo, as semellanzas entre as partes e vai máis alá da realización de determinadas tarefas dun modo particular converténdose unha experiencia vital (Nieto, 2001:163), para as persoas implicadas nesta relación de igualdade. Unha relación de axuda colaborativa require que tanto profesorado como asesoras/es se valoren mutuamente e recoñezan que ambas partes posúen coñecementos e habilidades valiosos para aprender a través dunha comunicación clara e honesta. Para isto é necesario implicarse activamente na mellora educativa, compartir desde a diversidade experiencias e visións a través da narración e a análise de propia biografía, das crenzas sobre a ensinanza e a aprendizaxe, sobre a educación; acordar metas e expectativas, pois tratar de acadar unha visión común facilita o exercicio da corresponsabilidade na toma de decisións. Aquilo que nos é propio adquire significatividade, tal e como apunta Favaro (1983:53), a calidade da relación de asesoramento mellora ao focalizar nas experiencias significativas dos participantes máis que no coñecemento técnico e cognitivo. O debate e reunións públicas son formas básicas de participación nas que non se evita a confrontación. A propia colaboración, máis alá das discrepancias de intereses ou doutro tipo, convértese en meta a acadar polos participantes no proceso de construción conxunta de coñecemento, para o que son necesarios dous piares: a comunicación continua que evite barreiras para a colaboración tales como as diferentes culturas institucionais e a distribución de poder entre o asesor/a e o profesor/a de maneira que ambos sintan que teñen igual capacidade de influencia mutua nas decisións para cambiar a realidade circundante. Podemos dicir, que se trata de construír verdadeiras comunidades de aprendizaxe

(Bolam, MCMahon, Stoll, Thomas e Wallace, 2005; Fullan, 2005, 2009), —ás que nos referimos con amplitude no capítulo IV—, das que, temporalmente, o asesor/a formaría parte.

A negociación, tal e como sinala Popkewitz (1988:131), resulta ser un eficaz símbolo político na que se basea a crenza de que os individuos poden actuar redefinindo e reorganizando os acontecementos sociais para alterar as situacións, ademais de que aquela xogará contra a coerción e o control burocrático. A idea de comunidade tamén é central dado que unha colaboración crítica supón que os individuos colaboren para conseguir unha meta común, levar a cabo unha idea compartida; a este respecto, Hargreaves (1996), sinala que a colaboración e a colexialidade presentan moitas facetas polo que non hai una colaboración “auténtica” nin “verdadeira”, senón diferentes formas con obxectivos e consecuencias tamén distintos; por isto, reclama prestar atención aos aspectos micropolíticos da colexialidade que nos alertan sobre a posible substitución de formas de colaboración máis espontáneas por outras que estean baixo o control administrativo. O asesoramento colaborativo procurará construír relacións que se baseen no acordo e polo tanto máis espontáneas en detrimento da colexialidade artificial.

Na nosa experiencia temos atopado dificultades notables para establecer relacións colaborativas, entre elas están aquelas que remiten a aspectos como a “costume” e a inercia do profesorado de seguir as decisións que outros toman, (escasa autonomía), léase un libro de texto, un modelo de Proxecto educativo que se copia, no mellor dos casos, deixando nas mans da persoa que asesora a toma de decisións (non exercicio da responsabilidade). Certo que colabora moito a presión e prescrición da administración a espartar reaccións de “escape” e non asunción de responsabilidades, e polo tanto a non favorecer a autonomía, de tal modo que o profesorado considera que debería ser a propia administración a que debería “dar feitos” certos documentos en tanto son prescritivos, mesmo aínda ante a oferta de axuda para a tarefa.



Dado que o asesoramento se desenvolve en institucións, en organizacións educativas, a relación de axuda establecida entre asesores/as e profesores/as vese condicionada, na toma de decisións, por factores externos tales como regulacións, estruturas predefinidas, funcións atribuídas. Isto significa que a relación non está totalmente baixo o control dos participantes nela, o grao de regulación administrativa vai a influír na súa calidade. Claro que o compromiso que supón situarse neste modelo de relación de asesoramento e a vinculación entre asesores/as e profesores/as, establecida polas metas de mellora da educación, leva a mirar cara os destinatarios/as últimos da mesma, os alumnos e as alumnas, e procurar cotas cada vez maiores de equidade, xustiza social, liberdade e emancipación social. Non se oculta a dificultade de seguir este modelo pola necesidade de compatibilizar dereitos, posicións e intereses individuais e colectivos, e de igual modo compatibilizar os como —estratexias e instrumentos de asesoramento— e os por que e para que — metas e contido— da relación de axuda (Escudero, 1992). Cabe pois preguntarse con Favaro (1983), ata que punto as relacións impiden que as persoas participantes adquiran consciencia das súas propias percepcións da realidade e das condicións non explícitas que as condicionan, así como enfrontarse a elas de maneira crítica.

Pode observarse que no exercicio da función asesora están presentes cuestións de poder, control, prescrición, presión, dominación. O labor de asesoramento non é aséptico, puramente técnico, senón que constitúe unha práctica política cunha mochila de valores, ideoloxías; de tal maneira que na interacción de asesoramento poden promoverse e exercitarse o control, o poder, ou axudar a que as persoas fagan fronte aos problemas de forma reflexiva e autónoma.

Neste senso o rol do asesor/a sería semellante ao dun intelectual comprometido que comparte coas persoas asesoradas o desafío aos usos da cultura sancionados polo poder, polo estado, de maneira que sexan elas quen establezan o modo de entenderse a si mesmas e de relacionarse coas demais,

nunha orde social democrática e xusta. Neste senso a cultura, e os procesos educativos, como forzas produtivas e mediadoras, virían a ser motor de reestruturación de diferentes contextos sociais, políticos e económicos relacionados que dan lugar a vida diaria Giroux (2001).

O compromiso é, na nosa opinión, un elemento clave no asesoramento pola súa “forza” como elemento orientador e, si se quere, de *obriga* á coherencia, na práctica asesora, cunha dimensión que transcende o meramente educativo e vai ao social; dirección na que apuntan Freire (1985) ou Giroux (1985), no campo do traballo social.

Nesta óptica o asesoramento sería tamén un proceso que, co horizonte na emancipación social e persoal, se preocupa de cuestións de ideoloxía e valores e polo tanto, o seu exercicio busca desenvolver procesos educativos e culturais favorecendo a reflexión, a crítica e a autonomía no enfoque da realidade e da resolución dos seus problemas. Nesta óptica, fronte a un asesoramento a través do que o estado exercería o control simbólico do coñecemento, pois os asesores/as son membros insertos na institución estatal que lle “encomenda” a regulación das prácticas educativas, ao tempo que mediadores/as con lexitimidade e poder para interpretar a realidade escolar, pode desenvolverse un asesoramento comprometido no que as asesoras/es medien a construción de novas categorías epistemolóxicas para comprender a práctica educativa; isto significa favorecer e potenciar prácticas culturais e sociais de liberación, de maneira que o poder non resida só no Estado senón tamén no pensamento e nas prácticas individuais, colectivas e sociais, do profesorado e das comunidades educativas. Significa, tamén, que desde a crítica e o compromiso, o asesor/a facilita a creación de coñecemento e poder cultural, vivenciando xunto cos asesorados/as, os procesos de aprendizaxe e reflexión para ser conscientes da realidade, analízala e críticaa en orde a proxectar e conseguir a mencionada liberación (Giroux, 1985).

Como síntese dos diferentes modelos de asesoramento, tendo en conta as diferentes estruturas de racionalidade e cuestións influíntes no mesmo, adaptamos o seguinte cadro de Guarro.

<b>MODELOS ASESORAMENTO</b>	<b>Enfoque de intervención</b>	<b>Enfoque de facilitación</b>	<b>Enfoque de colaboración</b>
Estrutura de racionalidade	Técnica e racionalista. Empirista	Cultural e interpretativa, práctica	Crítica e sociopolítica, emancipadora
Concepción e orixe do coñecemento/ concepción de profesor/a	Científico, codificado, externo. Profesor/a pasivo, receptor, técnico	Práctico, reflexivo, interno. Profesional reflexivo, autónomo, responsable	Crítico, construído, relación dialéctica teoría-práctica, Profesional reflexivo, autónomo, comprometido
Estilo de asesoramento	Experto, especialista, “autoridade”, xerarquía de poder respecto ao profesorado á hora de tomar decisións	Facilitador de recursos e procesos de traballo e relación, reflexivo, capacitador, acepta as decisións do profesorado	Colaborador, capacitador, comprometido, negociador, de activista sociopolítico, corresponsable
Procedemento de traballo	Técnico e lineal. Proceso racional. Establecido de antemán. Centro de atención: o problema.	Cíclico, flexible. Non predeterminado. Foco: o colectivo, as persoas.	Cíclico, flexible. Negociado e negociable. Foco: a institución e a comunidade.
Obxectivos e metas	Externos	Internos	Externos e internos
Relacións e condutas	Diferenciais e xerarquicas, clientelismo. Carácter puntual ou a curto prazo. Conduta directiva.	Igualitarias, camaradería e compañeirismo. Medio e longo prazo. Compromiso persoal.	Igualitarias, camaradería e compañeirismo. Medio e longo prazo. Compromiso social.

Táboa 9. Modelos ou enfoques de asesoramento, (Guarro, 2005:319)

Non podemos deixar de sinalar, que os modelos de asesoramento, en tanto que son marcos conceptuais, representan unha formulación *pura e purista* dunha realidade que é dinámica e complexa, polo que normalmente non haberá “coincidencia” entre o modelo e a realidade. Sendo así, os distintos modelos non teñen que resultar excluíntes, mais ben poden ser considerados como

referencias nun proceso continuo no que unhas veces se concretarán aspectos de un e outras de outro, no que se producirán mesturas atípicas, ata unha posible concreción máis acordo co norte que perseguimos.

O labor de asesoramento como práctica relacional precisa que todos os implicados se corresponsabilicen nos procesos de mellora; pero a realidade amosa que o grao de compromiso e mesmo de desenvolvemento profesional do profesorado, limita o exercicio da responsabilidade pola súa parte, o que se traduciría na imposibilidade de desenvolver un modelo máis de corte colaborativo e un probable escoramento cara outro de intervención e técnico, que nun momento puntual permita traballar buscando o consenso e encontro de visións. Claro que isto supón unha posición de extrema vixilancia para impedir instalarse nesta postura, máis cómoda en tanto coincidente coa demanda do profesorado e centros e coa aparente efectividade da presentación de “datos”. Neste perspectiva estaríamos de acordo, de forma matizada, con Nieto (2001:166), cando di que a clasificación de modelos de asesoramento debe considerarse globalmente e que ningún modelo funcionará por separado, senón que o seu valor está na coexistencia, nós diríamos que nunha certa coexistencia en tanto que sexa preciso atender ao grao de autonomía e responsabilidade do profesorado. Outra cousa é a afirmación de que ningún se ten amosado máis útil ou eficaz nos labores de asesoramento, pois, na nosa opinión, non se posúen datos suficientes sobre unha implementación rigorosa de cada un deles, precisamente pola dificultade de poder facelo así. Neste senso, parécenos máis adecuada a consideración de Domingo (2005, 2010), cando fala da evolución do proceso de asesoramento nun proceso colaborativo de mellora para irse adaptando aos estadios de desenvolvemento e dinámicas do centro,

*De maneira que se fai máis directivo —pero desde a colaboración— cando “non hai centro” nin capacidade colectiva, e adquire outros “mellores” tintes críticos cando é posible, por atoparse en momentos e con tipoloxías culturais e profesionais máis evolucionadas (Domingo, 2005:26; entrecomiñado no texto).*

*Os modelos deberían funcionar máis como variantes estratéxicas desde as que entrar e iniciar procesos que como modelos puros de acción...o modelo debería, progresivamente, virar cara outros posicionamentos de asesoría crítica propios dun enfoque colaborativo, construtivista e de procesos...que se desenvolva o 'seu' programa de autorrevisión e mellora, dentro da zona de desenvolvemento próximo de cada institución ou equipo (Domingo, 2010:73;énfase no texto).*

Con todo, son as persoas asesoras as que concretan os modelos na práctica onde os procedementos de actuación, as metodoloxías son determinantes. Autores como Domingo (2005), referíndose ao modelo de proceso chama a atención sobre o perigo de que se considere unha mera tecnoloxía (serie de pasos a seguir), e sinala que non é un proceso de desenvolvemento lineal senón ciclos recorrentes a modo de espiral de crecemento. Decántase por denominalo *visión estratéxica* en lugar de modelo, seguindo a Guarro (2001), quen argumenta que nin teórica nin practicamente constitúe unha serie de fases que seguidas ordenadamente leven ao cambio da cultura escolar e á mellora da escola, metas últimas da colaboración e do asesoramento colaborativo.

O proceso necesita que todos e todas entendan os valores de fondo que o sustentan, volvemos a lembrar as palabras de Fullan (2002), respecto a que o valor da técnica está nos principios que a sustentan e non nela mesma.

## **9. A figura do asesor/a de formación**

En termos xerais pode dicirse que o axente de apoio externo, é unha figura que presta axuda ou asistencia a un centro educativo na realización de actividades de mellora, sen estar ligado á súa estrutura interna, (Louis et al., 1985; Crandall, 1987).

A figura do asesor/a de formación do profesorado xurde, como dixemos anteriormente, coas políticas reformistas no campo de educación que se inician ao longo do século XX e sobre todo a mediados do mesmo. Son momentos de auxe para a doutrina do cambio planificado, concepción que

require expertos coa competencia técnica precisa para dirixir e controlar as transformación das institucións educativas (Popkewitz, 1988).

Segundo Imbernón, a figura do asesor/a,

*Xurdiu coma unha revisión da figura do experto externo á escola e dando paso a un asesoramento levado a cabo por profesionais que proviñan da práctica escolar, a causa da súa pertencencia a ámbitos do profesorado de calquera nivel non universitario (Imbernón, 1994:119).*

Os termos empregados para nomear ás persoas que dende fóra da institución escolar prestan un servizo de apoio á mesma son diversos, tanto na súa orixe como, na teoría que os sustenta e o seu desenvolvemento: modelo de formación, actitudes, crenzas, concepcións, estratexias de formación, conforman dun xeito máis decisivo o labor de asesoramento que a denominación coa que se designa ás persoas que a realizan.

Do ámbito da práctica proveñen termos como "coordinador": procedente de iniciativas administrativas que teñen promovido proxectos e programas de mellora educativa, aínda que soe reservarse para labores de asesoramento dentro da institución, pola idea de enlace e comunicación que leva consigo, tal e como suxiren Holly e Southwoth (1989). Outras denominacións que proceden do campo administrativo, son: "Formador de formadores", "Responsable de Área e Ciclo", "Profesor de Apoio", "Asesor de Formación Permante", "Asesor técnico-pedagógico".

Arredor da última década do pasado século, a figura do asesor/a foi obxecto de institucionalización no noso sistema educativo, situándoa no interior das institucións dedicadas á formación permanente do profesorado (ICE, CEP, CEPR, COP, CEFOCOP, etc.) o que aconteceu noutros países nos anos setenta. Na Comunidade Autónoma de Galicia denominouse sucesivamente: formador de formadores (ata 1986), asesor/a técnico-pedagógico, (1986-1999), asesor/a de formación (1999-2006), e asesor/a de formación, se ben con un dobre perfil de xeralista e de especialista (2006, 2010, continuando esta denominación na nova regulación de 2011).

Outras propostas de denominación, preocúpanse do que podemos denominar resonancias do termo e ao modelo de práctica desenvolvida; nesta dirección, Killion e Simmons (1992), consideran que o termo facilitador evita as connotacións intervencionistas de carácter exclusivamente técnico e orientadas ao coñecemento de habilidades, que se asimilan ao termo formador, para deixar paso á xeración de condicións para a autodirección do grupo, dando senso de comunidade e a apropiación do proceso polos participantes.

Non en tanto o dito, dado o contexto no que nos movemos e traballamos, será empregada a denominación de asesor/a, usada cotidianamente.

## **10. Rol e funcións do asesor/a**

Os asesores/as desempeñan diversas funcións e realizan múltiples actividades (conxunto de quefaceres, como planificación, avaliación) e tarefas (expresión máis concreta das actividades, como deseñar un curso, axudar a elaborar un proxecto), sobre unha crecente heteroxeneidade de focos e campos que practicamente comprenden todos os ámbitos da ensinanza e dos centros educativos. Esta característica de “todo terreo”, complica a definición e o exercicio do rol de asesoramento que, finalmente, se xoga e manifesta na realización das funcións, máis estables ao longo de tempo, (Bolívar et al., 2007:63), as cales foron obxecto de acordo no proxecto ISIP (prescritas ou non). O núcleo problemático e, á vez, definitorio, será o enfoque do labor de asesoramento, os presupostos desde os que se realiza (sobre a mellora educativa, sobre o centro, sobre o modelo de asesoramento, sobre o modelo educativo e o de formación).

As persoas que acceden ao asesoramento, procedentes do campo da docencia, deben ir diferenciando este papel do novo que asumen. Han de ir configurando progresivamente o seu rol, ao tempo que o desempeñan, cando se

ven involucradas nas diferentes experiencias de asesoramento, (Rodríguez, 1996, Guarro, 2005).

O rol da persoa asesora na educación está en permanente construción e evolución, e de modo similar ao que ocorre co rol do profesorado, tende a ampliarse. Configurar, asumir e desenvolver o propio rol, nun contexto institucional, supón un proceso no que se presentan múltiples referencias a ter en conta, problemáticas, dilemas, obstáculos, como se reflicte ao longo deste capítulo e se sintetizan máis arriba.

### **10.1. Que rol?: a súa configuración**

Sobre o rol dos axentes de apoio externo hai unha abundante literatura tanto nacional como internacional, se ben refírese a unha ampla gama de tipos de asesores/as e contextos de traballo, (Bolívar et al., 2007; Escudero e Moreno, 1992; Goodman, 1994; Guarro, 2005; Hoyle, 1980; Imbernón, 1997; Kadushin, 1977; Lippit e Lippit, 1986; Louis, et al., 1985; Marcelo, 1996; Marcelo e López, 1997; Moreno, 1999; Nieto e Portela, 1992; Rodríguez Romero, 1996, 2001; Domingo, 2001b, 2005, 2010; West e Idol, 1987). Con todo, serviron como referencias de interese, particularmente nos momentos de inicio deste labor que, no noso contexto e polo que se refire aos asesores/as de formación permanente do profesorado, se produce na década dos noventa.

A literatura conceptual ten sinalado dúas grandes orientacións do rol de asesoramento como proceso de axuda á escola, de acordo coa énfase que se poña nos contidos ou nos procesos, o cal permite caracterizalo nun contexto máis abrangente, (Arencibia e Guarro, 1999; Escudero e Moreno, 1992; Favaro, 1983; Guarro, 2005; Louis et al., 1985; Marcelo e López Yáñez, 1997; Rodríguez Romero, 1996, 2001; Domingo, 2001a).

Se o rol se focaliza nos contidos o axente de apoio toma o papel de especialista que ofrece solucións ós problemas previamente delimitados, en virtude da posesión dun coñecemento disciplinar, didáctico, dun programa,



(Fullan, 1982) e baixo o paraugas de estratexias de cambio planificado coa pretensión de implantar prescricións externas. Segundo Nieto (1993), o rol de experto (resolutor de problemas, provedor de recursos ou axente de enlace, formador, diseminador, especialista técnico ou informativo), desenvólvese en procesos de mellora específicos prescritos desde fóra e tamén nas estratexias de difusión do coñecemento baixo o enfoque da adopción. A relación cos asesorados/as é de curta duración ou mesmo puntual e baséase na imparcialidade, obxectividade e diferenzación profesional (Margulis e Raia, 1972). Os asesores/as que desempeñan este rol son tamén chamados axentes de contido, axente intervencionista (González, 1992b) ou consultores expertos (Kurpius e Fuqua, 1993). Este rol asesor leva implícita unha gran carga de responsabilidade no deseño, a implantación e no éxito da propia intervención asesora.

Se o rol pon o foco nos procesos, o asesor/a toma o papel de xeralista, facilitador/a de procesos, que axuda aos centros educativos a identificar as áreas problemáticas e a encontrar e desenvolver solucións pertinentes (Fullan, 1982). É un rol que se desempeña no transcurso de dinámicas internas de cambio baseadas na investigación-acción para a potenciación dos centros como organizacións. Tamén se asocia a procesos de difusión e utilización do coñecemento nunha perspectiva de desenvolvemento.

O asesor/a xeralista é un asesor/a de proceso que facilita, estimula o cambio, achega ideas, da consellos, motiva ao profesorado, etc., Está capacitado para axudar ao profesorado e ós centros nos procesos de comunicación, de intercambio de información, clarificación de metas, toma de decisións, dinámicas grupais, etc., nunha perspectiva grupal e organizativa, de tal modo que reflexionen sobre o que fan e que o analicen (Louis, 1983).

A asesora/or que se ubica neste rol non pretende dar solucións, senón facilitar e capacitar para a adquisición dos coñecementos, técnicas, procesos, necesarios para que os membros da organización educativa asuman por si mesmos a resolución das situacións problemáticas (Aubrey, 1990b:52), ao

tempo que se promove a comunicación bidireccional e a reflexión (Day, 1984). Schein (1990:9), entende que o desenvolvemento deste rol pretende axudar a percibir, comprender e actuar sobre os acontecementos que se desenvolven no contorno das persoas asesoradas, coa finalidade de mellorar a situación de acordo co propio desexo destas. O asesor/a con esta orientación do rol tense tamén denominado axente de proceso e colaborador (González, 1992b), asesor/a xeralista (Nieto e Portela, 1992) ou consultor de procesos (Kurpius e Fuqua, 1993).

O rol xeralista aparece como potencialmente máis decisivo para suscitar e apoiar o cambio. Os centros son máis capaces de adquirir por si mesmos a consciencia da propia situación, de aprender a partires dela e de atopar e adoitar solucións creativas, mediante estratexias flexibles, así como de levar a cabo innovacións que afecten á cultura da organización. Non faltan defensores da necesidade de ambos roles (Fullan, 1982; Louis et al., 1985).

Implícita nos roles do asesor/a xeralista e especialista, está a concepción sobre a competencia para asesorar. Como especialista o coñecemento pode empregarse para promover relacións xerárquicas co profesorado o que afecta a responsabilidade das persoas asesoradas que adoitan un papel máis pasivo. O rol xeralista, pola contra, pretende promover cambios que se xeren no interior da escola; isto non é obvia para que o desempeño do rol se vexa condicionado polas concepcións de valor e ideolóxicas das persoas asesoras e tamén polas presións administrativas, o que significa que promover a horizontalidade da relación e transmitir fielmente o cambio externo, non depende só da competencia do asesor/a, (Bolívar et al., 2007; Monereo e Solé, 1996; Stillman e Grant, 1989).

A clasificación en torno aos enfoques de asesoramento, de contidos ou de proceso, non esgota as organizacións que poden atoparse na literatura sobre o tema, os diferentes roles da asesora/or téñense ligado coa diversidade de institucións, situacións, contextos, grupos ou demandas cos que se atopa e trata.

No estudo do asesoramento a formación do profesorado, a literatura conceptual amósanos diferentes papeis relacionados coas tarefas e habilidades. Tendo en conta os procesos de difusión e utilización do coñecemento os papeis corresponderíanse co de mediador informativo, colaborador para identificar situacións problemáticas ou como donante de solucións.

Lippit (1982), fala do asesora/or como planificador, como mediador informativo, especialista en procesos de aprendizaxe, e como solucionador de problemas, papel clave en opinión do autor.

Considerando o criterio de maior ou menor directividade, hai toda unha gama desde unha maior persuasión ata a obxectividade, pasando por o especialista en información, formador, enlace de recursos, asesor/a de procesos, etc. (Lippit e Lippit 1986).

Si se ten en conta o estatus do asesor/a, fálase dun igual que modela relacións profesionais produtivas cando se lle solicita, dun favorecedor do desenvolvemento do profesorado ou especialista no currículo que oferta formación e asesoramento en temas específicos ou ben un colega de estatus superior con base nuns coñecementos, destrezas e enerxía demostradas (Little, 1985).

Con base nunha orientación de obxectivos abertos, Stanton (1990), sinala os papeis e as tarefas relacionadas, así, como escoitador activo e compañeiro de investigación, realiza observacións na aula dun e do outro; traballa como parella do docente na aula e emprega estratexias de resolución de problemas; media e negocia entre dirección, profesorado e outras axencias explicando as necesidades do profesorado ós directivos; como especialista aplica novos requirimentos legais en relación con asuntos específicos; como facilitador potencia e lidera grupos en bases ao consenso; é tamén enlace de recursos; organizador de formación (cursos longos, curtos e formación centrada na escola).

Dalin e Rolff (1993), apuntan que o asesor/a ten diversos roles tales como: ser un profesor que explica ideas, narra feitos; un formador que diagnostica necesidades de formación e con frecuencia pon tarefas para desenvolver habilidades; un recopilador de información para resolver problemas; un enlace entre escolas, ou entre a escola e persoas que poden axudar; modelo que exemplifica como se poden realizar novas tarefas; unha terceira parte que enfronta os conflitos e busca a conciliación sen ferir, un pulo para manter a harmonía e a enerxía sen colocarse por riba do lider; un mediador que mantén presentes as ideas e intereses do proceso e que se poden olvidar no medio do resto de cuestións; un apoio psicolóxico para cando é preciso; un planificador que axuda ós participantes a encontrar as súas propias solucións; un investigador que interpreta datos, analiza situacións e relátaos ós participantes; un facilitador que axuda na mellora do proceso.

Os enfoques cooperativos no apoio á escola, decántanse por dous tipos de roles: amigo crítico e facilitador. O primeiro baséase no establecemento de relacións persoais sobre a base da confianza e da igualdade (Holly e Southworth, 1989). Este papel é o daquel asesor/a que, coidando de non ser visto/a como *experto/a infalible*, asume,

*O papel de guía e mediador entre iguais, de amigo crítico que non prescribe solucións xerais para todos, senón que axuda a atopalas dando pistas para saltar os obstáculos persoais ou institucionais e para axudar a xerar un coñecemento compartido mediante unha reflexión crítica (Imbernón, 1997:23).*

Dando así lugar a dúas funcións básicas: autodesenvolvemento apoiado desde fóra e autoavaliación apoiada desde fóra, explicitadas na figura 14.

O tipo denominado como de facilitador, trata de potenciar as capacidades dos asesorados favorecendo dinámicas que o profesorado e os centros desexan, é o papel típico para traballar na investigación-acción (Elliott, 1990; Kemmis e MacTaggart, 1988).

Outro rol, que pon de relevo o compromiso co exercicio de responsabilidade dos asesorados, é o de participante informado, (Goodman, 1994), como unha persoa máis do grupo, útil para a capacitación do profesorado, moi involucrada na mellora do centro e informada. A súa actuación promove a participación do profesorado na reflexión sobre a natureza dos valores e o contexto no que se manifestan, para que sexa consciente das súas posibilidades e das da propia escola.

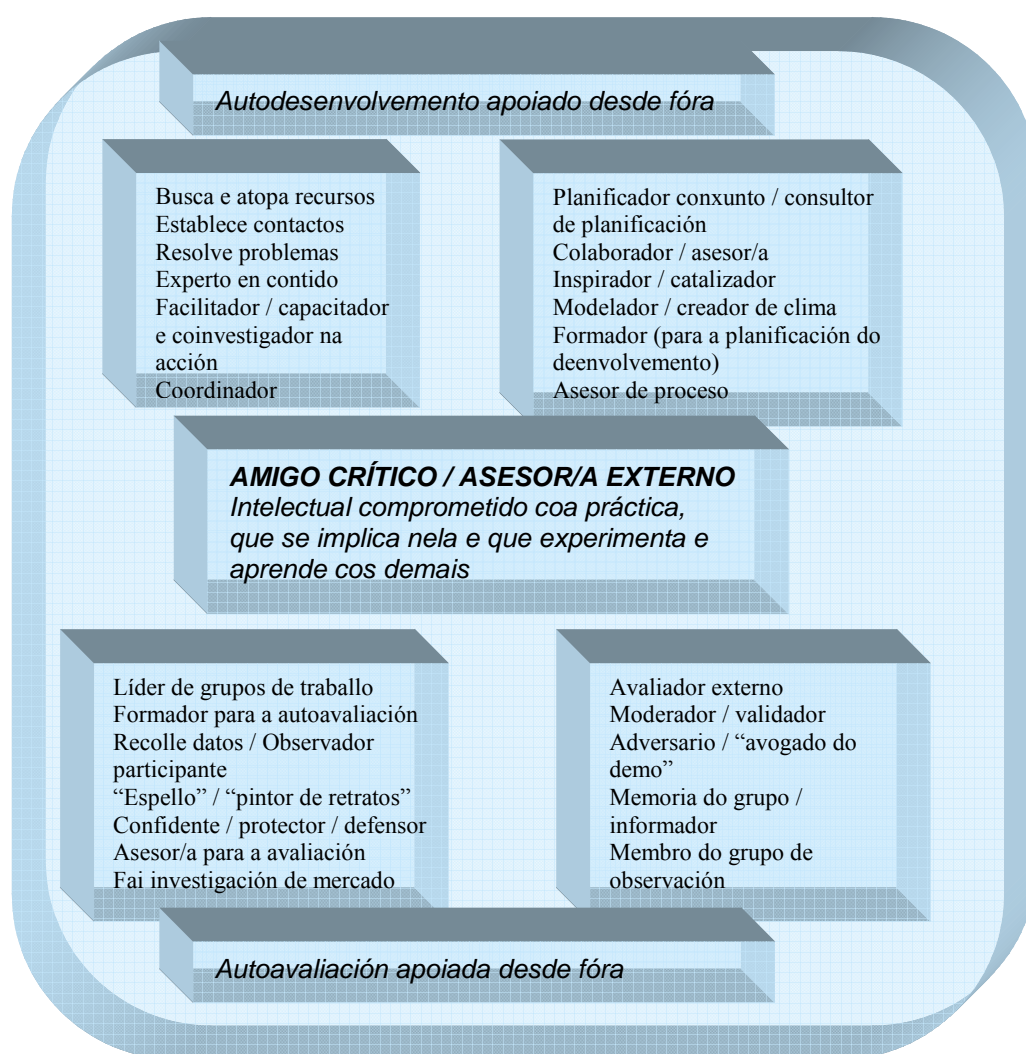


Figura 14. Funcións do rol asesor, (Holly,1991; cit. por Imbernón, 1994:123)

Sinala Rodríguez Romero (1994), que unha grande parte das clasificacións dos roles, pode encadrarse en dous grupos que empregarían como criterio comprensivo a marxe de respecto, ou pola contra, de intervención, nas iniciativas e decisións do profesorado e da escola.

En ocasións tense cuestionado dende posicións un tanto críticas, o papel desempeñado polos asesores, así, Veen e Lettich (1991) pregúntanse pola procedencia destes profesores, expertos que aplican os coñecementos pedagóxicos e educativos ós asuntos de outros, neste caso, ao profesorado. A reflexión oríéntase sobre o horizonte do sistema burocrático inxenuo e ausente de creatividade que unicamente desexa a imposición do orden nas escolas. Na mesma liña, para Hernández (1992: 52-53):

- ♦ A presenza dos asesores merma a autonomía profesional dos profesores.
- ♦ As asesorías contribúen a alonxar dos centros a algúns dos profesores máis innovadores e críticos e transfórmanos en burocratas administrativos.
- ♦ Os asesores como elementos mediadores no sistema educativo, entre a administración e os ensinantes, carecen de independencia e, por tanto, a súa actuación tende a perpetuar a ideoloxía educativa que organiza en torno a un determinado saber profesional (o do asesor como experto) determinadas relacións de poder.
- ♦ Os asesores, como sucede con todo elemento mediador nun sistema, tenden a perpetuarse e a xerar necesidades dos docentes que contribúan a manter o seu estatus e posición.

Certamente, o rol asesor é observado desde unha ampla gama de concepcións e realizacións, non en tanto haxa dous enfoques globais comprensivos (asesor/a como experto/a ou como igual), ao tempo que se dubida do seu valor para a mellora da educación. Esta amplitude e diversidade vai a repercutir, cando menos, nas funcións e tarefas que se lle atribúan e tamén

no modo de levalas a cabo. No seguinte epígrafe recollemos, con máis detalle, algunhas das que diferentes estudos e autorías lle teñen conferido.

## 10.2. Funcións e tarefas do rol de asesoramento

Un estudo comparativo entre as estruturas de apoio de diferentes países (Crandall, 1987; Loucks-Horsley, 1989) sinalou que as tarefas desenvolvidas pola grande variedade de sistemas de apoio e axentes, eran bastantes xenéricas e de considerable amplitude; podendo sinalarse, en síntese: *planificación*: referida ao deseño de novos currículos, programas, instrumentos, métodos de ensinanza; *implementación*: referida principalmente a axuda para por en marcha as prescricións das instancias administrativas nos sistemas centralizados ou para desenvolver o propio curriculum, nos sistemas descentralizados; *demostración*, amosar novas prácticas en acción; *diseminación*, isto é recopilar e difundir, por en contacto ós centros e profesorado con todo tipo de información: materiais, investigacións, regulamentos, etc.; *establecemento de redes*, que persegue a creación de redes de colaboración e intercambio que axuden a que as escolas estean conectadas e difundan as súas prácticas en base a intereses compartidos, de tal modo que se maximice a aprendizaxe; *valoración de necesidades*, axuda ao profesorado e ás escolas a coñecer e analizar as súas necesidades para facilitar a resolución das situacións problemáticas ou para delimitar áreas de traballo e procedementos para acometelo ao longo da relación de axuda; *investigación e análise*, guía e apoio para o desenvolvemento de investigación básica ou aplicada e para a análise da información co obxectivo de desenvolver coñecemento sobre as organizacións escolares e o ensino, proporcionar información á distintas audiencias (familias, profesorado, administración, etc.) que sirva para desenvolver ou por en tela de xuízo iniciativas ou políticas educativas; *avaliación*, axuda e colaboración na avaliación, desde reformas ou programas a gran escala ata boas prácticas escolares que poidan ser diseminadas; *formación*, promover, planificar, desenvolver e avaliar, actividades de perfeccionamento

da escola, de tipo pedagóxico ou organizativo, sexa desde a perspectiva dunha actuación directa ou de creación de capacidade para o desenvolvemento autónomo; *prescripción*, isto é, dictar logros a conseguir, materiais que deben utilizarse, actividades a desenvolver, etc., tarefa que unhas veces se inclúe no apoio externo (particularmente no caso da inspección), e outras non.

As funcións, actividades e tarefas nas que o rol do asesor/a se concreta son, efectivamente, ao igual que as formas de entender o asesoramento na educación, múltiples e variadas, como vimos de sinalar. Faremos un percorrido, ilustrativo que non exhaustivo, polas achegas de tipoloxías confeccionadas por diferentes autores/as, que ilustren a heteroxeneidade e multiplicidade aludidas.

Crandal (1977), sinala como tarefas dos asesores/as como axentes de apoio, en síntese, as seguintes: facilitar o acceso á información, programas, recursos, e apoiar o seu desenvolvemento, formar para a ensinanza, impulsar procesos de investigación-acción, promover a capacitación das escolas para emprender por si mesmas procesos de desenvolvemento.

Stillman e Grant (1989), en base ás respostas proporcionadas por inspectores con funcións de asesoramento, fan un inventario de funcións dos axentes de apoio entre as que se encontran: proporcionar asesoramento ós centros que acometen procesos de mellora; proporcionar recursos para a ensinanza, contribuír á organización e mantemento dos centros de profesores. En síntese, estas tarefas teñen que ver coa prestación directa de axuda ao profesorado nos centros para o desenvolvemento do currículo e formar a través de cursos. No estudo pónse de manifesto que o rol dos axentes de apoio tendía á ampliación cara unha postura máis xeralista, que sería aquela que transmite as directrices oficiais e ten un papel máis administrativo. Paradoxalmente, os especialistas tiñan un papel máis orientado ao asesoramento no que apoian e orientan ao equipo directivo para a mellora da escola.

É moi coñecido o traballo de Miles, Saxl e Lieberman (1988), no que tratan das habilidades que necesita un “axente de cambio educativo”, e sinalan



seis grandes dimensións comprensivas das súas funcións e tarefas: construción de relacións de confianza e clarificación de metas, expectativas, responsabilidades, diagnose da organización; potenciación do desenvolvemento a partir da resolución de problemas; facilitación do traballo en equipo; favorecer o acceso e utilización dos recursos; facilitar a creación de condicións para o desenvolvemento autónomo de procesos de mellora.

O traballo de Harland (1990), sobre a avaliación de tres equipos de asesores/as (*advisory teacher* en Inglaterra), nos ámbitos da matemática, tecnoloxías da información e avaliación da aprendizaxe, conclúe que son profesionais de características heteroxéneas con diversas funcións asociadas ao rol asesor: promoción do desenvolvemento do currículo e do profesorado e traballo con el nas aulas; organización e coordinación de sesións de formación permanente e talleres; investigación e revisión da práctica actual en determinadas áreas do currículo e na dirección escolar; implantación do currículo e de directrices políticas; coordinación de asesores/as e de iniciativas de formación e administración nunha tarefa específica.

É de notar que esta avaliación revela diferenzas nos propósitos e orientacións das funcións que se manifestan na predominancia de certas funcións; no foco do asesoramento: a aula ou a implantación das políticas locais; o desenvolvemento do currículo ou do persoal da escola; na tendencia a partir do que existe para reformalo ou introducir contidos novos en función da natureza da área do currículo na que se asesora. Isto levou a catro formas de traballo co profesorado que non contemplarían as dúas últimas funcións : a provisión de materiais o que non implica interacción e recursos físicos ao profesorado; a exhortación que de modo oral ou escrito proporciona ideas ou consellos que se espera que sexan seguidos; modelamento que supón traballar na aula co profesorado amosando maneiras de desenvolver unha tarefa, procedemento, etc.; indagación en tanto que axuda ao profesorado a aprender indagando criticamente para tomar decisións sobre os obxectivos de aprendizaxe para o alumnado e como logralos. O papel do asesor/a é o de

*amigo crítico*. Unha última forma de traballo é o apoio que se caracteriza polo desempeño dun papel de auxiliar que non se realiza nas interaccións involucradas na formación permanente.

O estudo de Cox, French e Loucks-Horsley (1987), sobre as diferentes configuracións de apoio e liderado en dezaioito centros escolares que implantaron con éxito dous programas escolares (*Study Dissemination Efforts Supporting School Improvement*, *Study of the Role of Teacher Technological Innovation*), conclúe que as funcións de asesoramento son continxentes co contexto particular e a fase do proceso de mellora nos que se desenvolvan, de maneira que para o logro do éxito serán adecuadas unhas ou outras, de acordo tamén cos axentes internos, externos ou combinación de ambos, que as realicen. Sinalan diferentes funcións de acordo coas fases dos procesos de mellora.

Na fase de mobilización son, en síntese, funcións de diagnose das condicións de partida (necesidades, recursos, prácticas, etc.), existentes, establecemento de obxectivos, organización e distribución de recursos e responsabilidades, organizar formación.

Na fase de desenvolvemento: proporcionar formación inicial, apoiar a resolución de problemas ou dificultades prácticas e avaliar os resultados.

Na fase de institucionalización: formar a novo profesorado, conducir o seguimento, incorporar o programa ás directrices curriculares do centro, adquirir novos recursos e materiais e establecer o orzamento.

Biott (1991), propón unha clasificación de tarefas do axente de apoio na que se inclúe o traballo dentro da aula: apoio docente/estudiante que amosa unha gradación no modo de compartir as tarefas de aula que vai desde a observación recíproca ata o traballo colaborativo que favorece a comprensión e a construción conxunta de significados (Easen, 1991); apoio ao curriculum na planificación, preparación de materiais ou adaptar o currículo, sen modificalo, ao alumnado con necesidades educativas especiais.

Moi coñecido é o traballo de Van Velzen (1985) que organiza en categorías a variedade de funcións que poderían desempeñar os sistemas de apoio externo e o seu persoal:

- ▮ Diagnose de necesidades en colaboración co centro.
- ▮ Desenvolvemento do currículo, de materiais, modos de avaliar, da organización do centro.
- ▮ Análise e investigación, tanto básica como aplicada, nos contextos nos que actúan e tamén apoio ao profesorado e aos centros no desenvolvemento de procesos de investigación-acción.
- ▮ Información sistemática a través de procesos de difusión de prácticas, materiais, ideas, resultados de investigacións no campo educativo.
- ▮ Planificación, apoio para a elaboración de plans sexan individuais, de departamento ou de centro.
- ▮ Establecemento de redes de contactos como canles de comunicación entre profesorado e centros diferentes e integración do centro como parte do sistema de recursos externos á escola.
- ▮ Formación, desenvolvemento de programas de formación permanente do profesorado e axentes internos de cambio.
- ▮ Avaliación, apoio para a avaliación da práctica escolar e de programas de innovación.
- ▮ Xestión, colaborando na resolución de problemáticas e conflitos tanto organizativos como administrativos.

Unha clasificación que amosa a gran variedade de tarefas que se asignan ós sistemas de apoio externo, atribuíbles aos asesores/as, en parte coincidente coa anterior, é a de Louis et al., (1985:190-91):

- ▮ Investigación e análise. Asesorar ao profesorado e ós centros en procesos de mellora a través da análise das súas prácticas, Síntese de investigacións e diseminación de directrices de política educativa.

→ Deseño e desenvolvemento curricular, o que inclúe elaboración de novos currículos, materiais, procedementos, métodos pedagóxicos, ben de forma directa ou apoiando ao profesorado para que o faga.

→ Avaliación, de forma directa ou participando na valoración de prácticas escolares, programas, innovacións ou reformas educativas, Identificar e diseminar prácticas eficaces.

→ Análise de necesidades. Asesoramento para a súa valoración por partes do profesorado e dos centros, antes de traballar sobre elas.

→ Implementación. Apoio para implementar prescricións curriculares, nos sistemas centralizados, ou para desenvolver o propio curriculum ou progrmas que satisfagan as súas necesidades.

→ Difusión de información sobre investigacións, novos métodos de ensinanza.

→ Establecer relacións, crear redes de traballo entre centros con intereses e proxectos similares, acadando os centros proxección no contorno.

→ Formación do profesorado. Promover e desenvolver actividades de formación permanente encamiñadas a aprendizaxe de novas prácticas educativas.

→ Creación de capacidades apoiando ós centros para que adquiran autonomía identificando as súas necesidades e desenvolvendo os seus propios procesos de mellora.

→ Planificación. Apoio ós centros na planificación de cambios.

→ Prescribir. Establecer os obxectivos a lograr, os produtos, procesos a seguir, condicións a cumprir, etc., polo profesorado e centros.

Domingo (2001b:190 e sgtes.), considera que as funcións se desenvolven de acordo con obxectivos ou dimensións de traballo e propón unha organización por ámbitos de acción nos que vai incluíndo as diversas funcións. Os ámbitos que diferenza son os seguintes: comunicación e coñecemento; apertura do campo ou contacto inicial; en función do momento de desenvolvemento dunha innovación; nun proceso de resolución de

problemas; na potenciación de procesos de aprendizaxe organizativo; dentro dun proceso de autorreconstrución escolar.

Unha das debilidades do asesoramento, que condiciona as funcións do rol, foi e continúa a ser, a súa instrumentalización, dela pode darse conta xa nos inicios do século XX, cando os grupos que encaixaban con dificultade nas prácticas sociais e laborais da sociedade capitalista, foron dalgún modo sometidos a través de prácticas de regulación social como o apoio que serviu a intereses contraditorios e con consecuencias igualmente contradictorias. As actuacións de científicos sociais, pedagogos e psicólogos escolares sirviron, á vez, para mellorar as condición de vida dalgunhas persoas e facer realidade a mobilidade social, e para a lexitimación da dependencia dalgúns sectores da escola do xuízo de expertos que, por exemplo, definían as súas necesidades. Por outra parte, a análise das prácticas e institucións educativas, facíase á marxe das cuestións de clase social, etnia, xénero, e cultura (Popkewitz, 1994). Isto acarrea, en base a modificación da transmisión interxeneracional, un certo sometemento político no seo da escola, a través das tecnoloxías de supervisión e clasificación dos suxeitos que proporcionaban as prácticas de apoio. Os profesionais do apoio eran expertos lexitimadores do coñecemento pedagóxico e das prácticas educativas oficialmente apropiadas, dado que o seu labor contribúe de modo relevante a transmisión e recontextualización do coñecemento pedagóxico de acordo con pautas que contan co refrendo da institución estatal (Bernstein, 1993).

Prodúcese así, un primeiro impulso regulador por parte do estado en relación coa orientación e máis tarde co asesoramento. Os primeiros intentos de cambios curriculares realizados cunha concepción tecnolóxica que trataba de neutralizar a influencia dun profesorado incompetente que contaminaría os programas elaborados polos expertos, rebeláronse inadecuados e fracasaron. Foi necesaria unha evolución cara formas de traballo nas que se concedía ao profesorado o poder de definir con certa autonomía como intervir na aula, polo que as posicións entre experto e profesorado habían de modificarse para que o

asesoramento se planteara como unha práctica de traballo entre profesionais de igual estatus. Esta concepción atópase con dúas cuestións que a frean: o carácter instrumental do asesoramento ao servizo das propostas de cambio que proveñen da administración, o que significa que son xeradas externamente e a oferta ao profesorado dun servizo que non demanda, polo que non o sinte como necesidade (Sarason, 1993). Isto fai que a potencialidade do asesoramento para a capacitación do profesorado se vexa limitada e confírenlle un carácter contradictorio, responsable da conflictividade que presenta o rol asesor.

A conflictividade e os solapamentos do labor de asesoramento non son difíciles de observar, dadas as múltiples interaccións con outras actividades profesionais e tamén ás experiencias profesionais previas das persoas que se dedican a este labor.

Rodríguez Romero (1996, 2001), sinala que na configuración do rol do asesor/a as influencias son diversas, a elas aludimos no noso *relato* sobre a práctica do asesoramento, desde a perspectiva dun caso particular, e traen aparelladas dificultades e conflitos. A bagaxe que cada quen trae xunto coas experiencias que vai incorporando e as influencias que recibe: expectativas do profesorado e da administración, as provenientes do grupo de asesores/as, determinan unha realización individual e particular.

A diversidade de roles desempeñados, tanto no ámbito persoal coma no profesional, van a fundirse nunha mixtura de roles que dependendo do contextos e circunstancias, o asesor/a exercerá, se ben van a prevalecer, actuando a modo de principios guía, aqueles cos que teña maior afinidade e estean máis internalizados. Parece obvio que o modo previo de asumir o rol profesional influirá, positiva ou negativamente, na fusión co novo rol. Un rol previo como docente ou orientador, con unha visión ampla do contexto, aberto ás relacións exteriores, que incorpore os puntos de vista dos demais facilitará a coherencia entre os roles anteriores e os actuais e pola contra, se estivera centrado na escola e no alumnado e fose reticente a considerar visións diferentes á propia, dificultará tal concordancia.

Por outro lado, a posición do asesor/a como persoa ubicada entre grupos con intereses, metas e actitudes diferentes, confire ao seu rol o carácter de marxinal (Lortie, 1975; Rodríguez Romero, 2001; Zurcher, 1983). Esta posición favorece a neutralidade, flexibilidade e apertura de mente (Conoley e Conoley, 1982), pero tamén se ve sometida á presión das instancias administrativas que sosteñen o sistema de apoio e ás institucións escolares e profesorado.

O conflito xurde ao tratar de manter unha posición de equilibrio mediando entre estes grupos con culturas diferentes. De acordo co contexto no que se desenvolvan os procesos de asesoramento e coas posicións de poder de cada grupo interactuante nos mesmos, as formas de marxinalidade serán diferentes. Rodríguez Romero (2001:80), sinala que poden presentarse unha pluralidade de opcións entre escearios opostos e, a partires da proposta de Jansen e Mertens (1989), que identifican dous contextos modélicos, elabora unha reformulación e caracterización dos mesmos. Nun dos escearios o predominio é das instancias administrativas e no outro do profesorado e da comunidade educativa.

O esceario de predominio das instancias administrativas caracterízase por: un rol do axente de apoio que combina o asesoramento co control ou ten unha orientación de experto; unha relación de apoio que nace fóra da escola e adoita formas próximas á inspección, investigación, diseminación e formación permanente co foco nās áreas, nos profesores/as de forma individual e desenvólvese fóra da escola, representa unha tendencia de carácter tradicional na que se poñen de relevo as carencias do profesorado; operar cunha imaxe homoxénea dos centros educativos na que se consideran os elementos formais e estruturais e obvianse os relacionados cos aspectos micropolíticos e máis idiosincráticos da súa propia cultura; unha imaxe dos/as líderes como xestores sin relación coas aulas.

Neta perspectiva o asesor/a vese obrigado a actuar como correa de transmisión da administración que debe convencer aos centros da bondade e

calidade dunha mellora externa. A lexitimación provén do prestixio que se atribúe á ciencia e da súa posición de delegado administrativo. Sen embargo, os centros non se implican, distorsionan ou dilatan a asunción das prescripciós oficias e mantéñense fóra da influencia do asesor/a, que se esforza para que se apropien da mellora, pero que non ten credibilidade ante o profesorado que o ve como figura representativa da administración. A acción de asesoramento ten un marcado carácter instrumental.

O escenario contraposto no que prevalecen o profesorado e a comunidade educativa, caracterízase por: un rol de axente de apoio centrado no asesoramento; unha imaxe global do profesorado e dos centros, traballando desde a perspectiva grupal e organizativa e tomando en consideración os conflitos de intereses e todos os aspectos particulares da cultura, a micropolítica, a historia dos centros; en consecuencia as estratexias de apoio soen ser o desenvolvemento organizativo, o asesoramento, a formación para a capacitación do profesorado, a investigación-acción; as escolas forman parte dunha comunidade local pero recoñécese a súa diversidade entre o conxunto, as familias son consideradas parte dos centros educativos; o profesorado é considerado como profesional autónomo e, á vez, como corresponsable na administración e dirección do centro; os directores/as, máis que como xestores/as e controladores/as, vense como persoas que exercen un liderado pedagógico.

Neste escenario os intentos da administración de controlar os recursos para apoiar os seus propios programas son, dalgún modo, contrarrestados polas estruturas de apoio e os seus asesores/as a través dun continuo proceso de negociación para tratar de respectar a autonomía do profesorado e dos centros, como require un asesoramento que persiga a súa capacitación para desenvolver procesos de mellora. Os centros están interesados en desenvolver as súas propias políticas que soen estar marcadas pola urxencia e a accesibilidade. Aquí o desempeño do rol está comprometido co desenvolvemento do profesorado e dos centros educativos e hai marxe para a negociación de



alternativas pedagóxicas e procesos de capacitación que incrementen o poder dos centros para definir, nos seus propios termos, a educación.

En ambos casos o exercicio do rol ofrece situacións dilemáticas que o asesor/a ten que aprender a manexar. Ten que ser consciente de cal é a súa conducta ante as presións dos estamentos con poder formal e de como respecta a autonomía dos centros. Ha de aprender a combinar, na medida do posible, ambos roles de modo que se produza o respaldo administrativo ao desenvolvemento dos procesos internos das escolas; un labor que en termos coloquiales podería denominarse como *ter man esquerda*.

Todo isto non é posible se non se encontra un procedemento para concordar os intereses contrapostos. Os problemas de entendemento requiren abordar procesos explícitos de negociación do rol con ambas partes, a administración e o profesorado (MCKenna, 1991). O rol do asesor/a pode visualizarse como o de construción dunha ponte entre culturas diferentes, a da escola e a do aparello administrativo, que por outra parte non son uniformes, o que significa que a negociación é necesaria tamén entre grupos dispares dunha mesma escola.

Estas dificultades ofrecen tamén a posibilidade dunha definición persoal dun rol que presenta contornos difusos,

*...non hai un rol claro “para levar”, ten que ser configurado polo suxeito, e se este é capaz de enfrontarse ás ambigüidades e contradicións, pode definir de modo persoal a marxinalidade do rol (Zurcher,1983:210).*

Certamente o labor das asesoras/es desenvólvese co profesorado e nas institucións educativas, nos centros, que teñen unha cultura propia, á que nos referimos en diferentes lugares (capítulos, I, II, IV), en forma de crenzas, concepcións, modos de organizarse, significados idiosincráticos, e non necesariamene uniformes no interior da mesma institución, que condicionan e modelan os roles que tanto o profesorado como os asesores/as desempeñan. A perspectiva micropolítica amósanos que no interior das institucións educativas

a vida desenvólvese nun proceso de loitas entre intereses contrapostos, (Ball, 1989; Bardisa;1997; Townsend, 2007); ademais, debe terse en conta que están vinculadas tamén a outras institucións entre as que están os servizos de apoio que constitúen outro sistema micropolítico.

En tanto que o asesoramento implica interacción, cada suxeito ou institución, cada “cultura”, terá unhas expectativas e concepcións sobre o rol dos demais. Na relación de asesoramento o asesor/a debe negociar e facer explícita a concepción que ten do seu propio rol e do que espera dos asesorados/as, para non traicionar a esencia desa relación. No proceso de explicitar e negociar o rol a desempeñar, asesor/a e asesorados/as constrúen e reconstrúen o seu propio rol, cuestión de capital importancia para poder acadar unha visión compartida, conxugar intereses como xa dixemos e para que o profesorado se responsabilice. No desempeño do labor de asesoramento á formación do profesorado, isto representa un dos principais atrancos dado o arraigo de posturas receptivas e aplicadoras do coñecemento xerado por expertos/as. O obxectivo sería, de modo similar ao sinalado por Guba e Lincoln (1989:72) respecto á avaliación *responsible* (anteriormente aludida), acadar unha comprensión na que todas as perspectivas en xogo, coas súas coincidencias e diferenzas, se inclúan.

Rodríguez Romero (1996:44), propón establecer explicitamente, nun contrato que pode evolucionar ao longo do proceso de asesoramento, cal é a situación, aínda que sexa difícil compartir todos os termos, que haberán de ser negociados polas persoas participantes. Dada a variedade de grupos e situacións nos que o rol do asesor/a se vai desempeñando ao longo dos procesos de asesoramento, a redefinición é constante en base as influencias e ao valor que o asesor/a lles concede como referencias, provenientes principalmente, do grupo de profesorado e da administración.

Centros educativos e profesorado, inflúen pois, na construción e desempeño do rol asesor e na definición das situacións de asesoramento. A construción do rol neste contexto de influencias contemplará, según Rodríguez

Romero (1996), dúas tendencias: a tolerancia a ambigüidade que implica unha construción do rol por parte do asesor/a que contemple as estratexias necesarias para poder actuar en contextos ambivalentes, plurais e mesmo contradictorios. Por outra parte está o distanciamento do rol que faculta ao asesor/a para poder seleccionar, modificar, interpretar, as expectativas e imaxes que os implicados na relación de asesoramento teñan.

Establecer vínculos entre culturas diferentes supón a mediación entre os grupos con intereses contrapostos, para obter unha comprensión máis fundamentada de como cada un entende o traballo de mellora da educación. Pero ademais, definir o rol, obriga a posicionarse respecto as cuestións máis decisivas nos procesos de asesoramento: a interacción entre iguais, equilibrio entre as demandas externas e os requerimentos dos centros; na esfera persoal a reflexión sobre as propias crenzas e como se traducen no uso do poder, o exercicio do liderado e a imaxe do profesorado, pode suceder que afloren valores contrapostos fortemente relacionados coas formas propias das prácticas educativas en xeral e que habrán de ser postos en tela de xuízo desde a perspectiva dun asesoramento comprometido coa capacitación do profesorado.

Actuar como experto ou como facilitador e amigo crítico, como transmisor e implementador das prescricións administrativas ou como colaborador en procesos de autodesenvolvemento e potenciar a capacidade do profesorado e dos centros neste senso; establecer relacións xerárquicas ou de horizontalidade; son dilemas que se presentan e que de continuo o asesor/a ten que resolver, sen esquecer que está a interactuar co profesorado e cos centros e que estes tamén desenvolven os seus propios roles.

Neste senso, Marcelo (1996:31), en base ao traballo de Wooten e White (1989), relativo a identificación dos posibles papeis a desempeñar por asesores/as e profesores/as, nas distintas etapas dun proceso de asesoramento, fai unha adaptación na que destaca que os asesores/as deben: facilitar a aprendizaxe do profesorado; amosar conductas e comportamentos dos cales poida aprender; diagnosticar e obter información obxectivamente e, ás veces,

amosar coñecementos técnicos que faciliten o cambio; así como coñecer e saber empregar os recursos organizativos para que a intervención se optimice o máis posible. Para o profesorado, sinala como roles, favorecer e propiciar o cambio e innovación ofrecendo o seu tempo e esforzo, perseguindo o logro dos obxectivos finais, proporcionando a información requirida e, particularmente, sintíndose partícipes do proceso. Tanto os asesores/as como os profesores e profesoras deberán realizar corresponsablemente catro tarefas: diagnóstico, resolución de problemas, aprendizaxe e control do proceso.

A figura 15 describe a adaptación de Marcelo, que acabamos de mencionar.

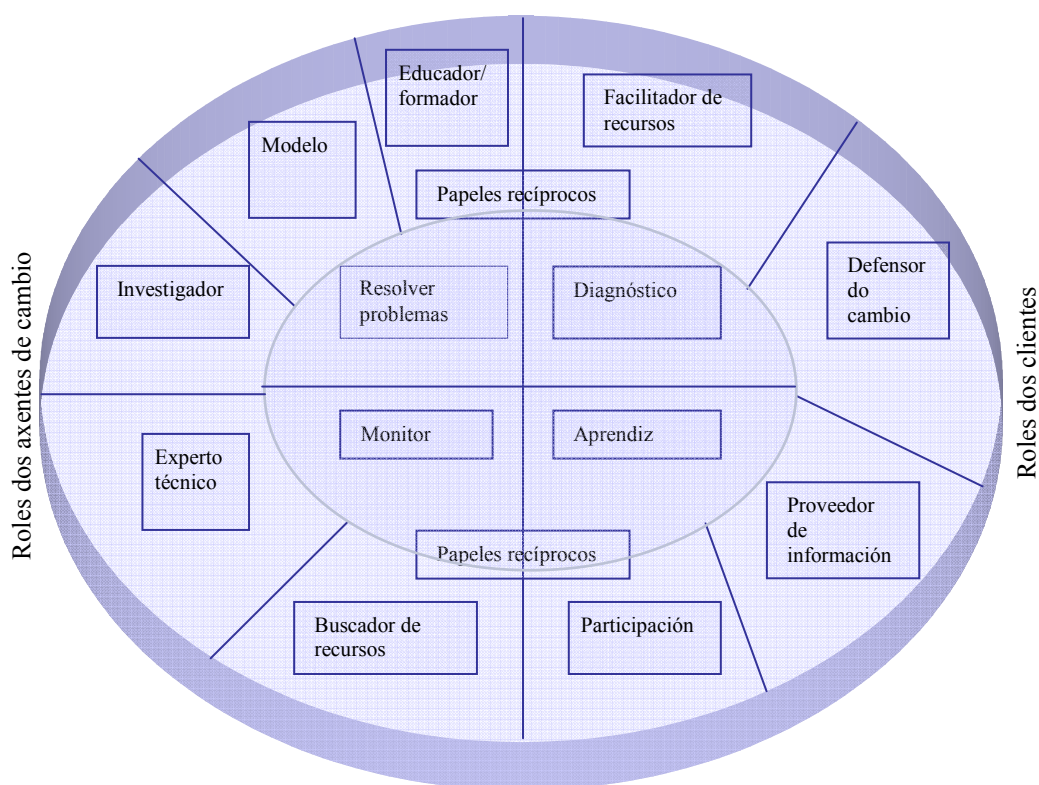


Figura 15. Roles do profesorado e do asesor/a, nun proceso de cambio. (Tomado de Marcelo, 1996:32)

O rol asesor posúe, a lo menos nós así o entenedemos, un carácter intrinsecamente mediador, entre a administración e o profesorado, entre o propio profesorado e centros como colectividade, entre estes e os asesores/as e

a institución de formación, e aínda coa comunidade educativa en toda a súa amplitude, que representan culturas diferentes con concepcións propias sobre, para dicilo en breve, aquilo no que consiste a mellora da educación e como conseguila. O modo de exercelo, o estilo, do que falamos a continuación, supón unha concreción desa función mediadora e de axuda a innovación para a mellora, que ven a definir a función asesora.

Estamos de acordo con Rodríguez Romero, (1996:63), cando di que definir o rol non é porlle unha etiqueta senón posicionarse fronte aspectos relevantes que deben ser obxecto de explicación, clarificación e negociación e que teñen que ver coa identificación das fontes de conflito e aspectos conflictivos no desempeño do rol, os puntos de encontro posibles, as concepcións, as crenzas, sobre como empregar o poder, exercer o liderado, a imaxe de docente. Claro que non hai patróns estables de comportamento para posicionarse e a contradicción de valores está presente.

Finalmente, vamos a reelaborar, nalgunha medida, as achegas de Bolívar et al., (2007:78-79), quen sinala unhas coordenadas para reubicar as funcións asesoras e comprendelas mellor. Estas coordenadas refírense a:

♦ Aclarar a dicotomía entre descrición de funcións e tarefas asociadas e determinación das orientacións propias do desempeño do rol e a construción da función asesora. Tal e como defendemos ao falar de estilos de asesoramento, parece pertinente optar polas orientacións no desempeño e construción do labor asesor. Esta é a nosa opción, a nosa orientación, que se reflicte na defensa da grande relevancia dun asesoramento de procesos baseado na colaboración, establecemento de relacións horizontais, comprometido coa capacitación do profesorado e dos centros para a mellora da educación de tal modo que redunde na mellora da educación que recibe o alumnado e na da sociedade. De igual modo, na confección do cuestionario exploratorio, incluimos estas cuestións e categorizamos as súas dimensións, tentando obter unha visión global do labor de asesoramento á formación continua do

profesorado. Están, así mesmo, están presentes no noso *relato* sobre a práctica do asesoramento nun contexto institucional.

♦ Rol asesor de experto/a-xeralista e coñecemento necesario para desempeñar un ou outro (coñecemento da práctica, teórico-técnico, de proceso, mestura de todos eles). Un asesoramento de procesos asóciase cun rol xeralista no que predominan as capacidades de apoiar procesos e que se basea, primordialmente, no coñecemento dos mesmos pero que non pode desprezar o coñecemento da práctica nin esquecer as bases teóricas. Sobre o coñecemento necesario falamos noutro apartado deste capítulo, sendo tamén obxecto do traballo empírico.

♦ Confluencia de perspectivas. Resulta ineludible plantexar, perseguir e atopar o entendemento entre a administración-centro-asesor/a; o carácter mediador do rol asesor permitirá atopar os puntos de encontro que fagan posible a mellora educativa.

♦ Orientación da práctica: previr ou solucionar, prospectivo e teleolóxico ou procesual e de desenvolvemento, partir de cero ou ter en conta a bagaxe precedente, proacción ou reacción, dirixir ou dar participación, visión emancipadora ou crítica, contextual ou técnica, etc., etc., Entendemos que no proceso interactivo de construción do rol, o asesor/a ten que ir desenvolvendo un enfoque de acción cun norte claro, o que non é óbice para que sen desviarse del, estratexicamente, desenvolva prácticas diversas. Ten moita relación co estilo de asesoramento do que falamos a continuación.

## 11. Estilo e estratexias de asesoramento

Se atendemos a multiplicidade e variedade dos roles, funcións e tarefas do labor de asesoramento, semella que os asesores/as estarían representados/as por unha figura relativamente informe, con múltiples cabezas, que dificilmente se recoñecería con algún tipo de identidade. A súa actuación parece desenvolverse nunha fragmentación de tarefas máis ou menos relacionadas

entre si, sempre co risco de entrar en contradicións e redundancias. Pola contra, o tipo de relación que se establece entre as persoas implicadas, os significados, valores, actitudes, que se constrúen e comparten na interacción, son o aspecto máis definitorio do papel do asesor/a, constitúen o que podemos denominar como *estilo de asesoramento*, que se relacionan cos enfoques ou modelos, ós que aludimos anteriormente no apartado referido a estes. Para Rodríguez Romero (1996:54), a definición do rol ten que ver con valores e o modo de integrar con coherencia as múltiples funcións é *examinar as crenzas que están dotando de senso o desenvolvemento do labor asesor*.

Se ben se diferenzan dous estilos: de intervención e de colaboración, estes constitúen os extremos dun continuo no que se sitúan diferentes modos, ou estilos, de realización das funcións e tarefas.

Se optamos por un estilo de intervención o rol do asesor/a sería o de experto/a en contidos que traballa *sobre* os centros nunha relación directiva e unidireccional: diagnostica e define os seus problemas e necesidades, determina o que é significativo e ofrece obxectivos e criterios de acción en relación coa práctica.

O estilo baseado na colaboración opta por un rol de facilitador/a de procesos, que traballa *cos* centros, nunha relación non directiva e bidireccional, para que analicen e comprendan as súas necesidades, atopen as súas propias solucións e as poñan en práctica elaborando plans de acción adaptados o propio contexto. Desenvolve unha función xeralista de guía e apoio para que sexan os propios centros e profesorado os que acometan e desenvolver os seus propios procesos de mellora de forma autónoma.

Na construción do estilo de asesoramento, que como dicimos se define, en boa medida, polo tipo de relación establecida entre asesor/a e asesorados/as, entran en xogo múltiples aspectos, entre os que podemos sinalar a maneira en que se concibe o poder, autonomía, dirección, colaboración, interdependencia, comunicación, que van a concretarse negociando ou non o rol do asesor/a e van

a determinar os focos de atención da mellora, a énfase nos procesos ou nos produtos, nos tempos, espazos e contidos da relación asesor/a e asesorados/as.

De acordo con Bolívar et al., 2007; Guarro, 2005; Hernández, 2001; Domingo, 2005, 2010, e outros, enunciámos uns principios orientadores do desempeño do rol asesor, na perspectiva de potenciar a reculturización dos centros desde dentro e desde unha visión do rol asesor caracterizada pola horizontalidade, a dialéctica, contextualización, colaboración, negociación, construción conxunta na interacción entre asesor/a e asesorados/as. Un rol xeralista desde un enfoque curricular e proactivo para o desenvolvemento de procesos, que considera que as funcións danse dentro dunha globalidade de senso, da acción e da persoa. O papel do asesor/a é, pois, de colega crítico, froito dun proceso dialéctico de debate, negociación e consenso entre os membros do grupo implicado no proceso de mellora; todo o cal se concreta na práctica nun estilo capacitador dos centros e profesorado para a innovación da práctica educativa dirixida a unha mellora da educación que recibe o alumnado, o cal require, obviamente, que o asesoramento potencia e persiga o desenvolvemento persoal, profesional e institucional.

Nesta óptica son principios a considerar:

- ♦ Traballar *cos* centros en lugar de intervir *en* eles, (Lieberman, 1986). A construción dunha relación de igual a igual, colaborativa, é obxectivo inicial do asesoramento, para que na interacción comunicativa se produza a reflexión conxunta sobre a situación e se tomen decisións sobre o camiño a emprender.

- ♦ Facilitar os procesos, desenvolver máis que aplicar. A idea é que o centro sexa a unidade básica da mellora e aunar esforzos para conseguila, pero isto non significa esquecer que o foco da acción se sitúa na práctica que o profesorado desenvolve nas súas aulas, nos problemas que presenta e en como enfrontalos, (Bolívar et al., 2007).



- ♦ Ser mediador e enlace nos procesos de capacitación, (Rodríguez Romero, 1996a) apoiando a implicación do profesorado na autoreflexión crítica, no traballo, en compromisos para traballar, que potencien a capacidade dos centros para a súa propia mellora.

- ♦ Favorecer e potenciar procesos de construción do coñecemento a través da dialéctica, procurando que se xere información relevante dando voz ao profesorado, colaborando a que se articule e se exprese e recoñecendo o seu papel protagonista na construción do coñecemento práctico.

- ♦ Compartir co profesorado procesos de construción crítica do coñecemento para a mellora.

- ♦ Facerse prescindible sen que por iso se resinta o proceso de mellora.

- ♦ Ser capaz de construír unha productiva relación de comunicación: escoitar e falar oportunamente permite coñecer o que pensan, sinten, desexan, os asesorados/as, e ter anclaxes para a acción.

- ♦ Parsimonia: os procesos de mellora son lentos e custosos, hai que ter a paciencia necesaria para apoialos e esperar que ocorran.

- ♦ Aprender do proceso de asesoramento, investigar, de maneira que a práctica asesora vaia mellorando.

- ♦ O asesor/a debe ser consciente de que non debe perder a conexión co profesorado, polo que o seu estilo, sen perder a orientación e conxugando utopía e realidade, debe ser estratéxico e ir apoiándose na realidade cotiá para ir avanzando paso a paso, no mar de incertidumes e dificultades que conforman a mellora educativa.

En calquera caso, a actuación asesora debe ter un propósito moral, ao igual que ocorre coa educación (Fullan, 1993), e coa función de liderado (Fullan, 2002); aspirar a mellorar a educación debe formar parte do labor (e do estilo), de asesoramento. A claridade sobre os roles, a sinceridade, por sobre a

mesa as limitacións, a confidencialidade e comprensión recíproca do contrato (Lippit e Lippit, 1986), constitúen características do estilo asesor.

Optar polo compromiso co profesorado e pola súa capacitación, leva aparelado un desempeño do rol con características particulares, un estilo de asesoramento.

Un primeiro problema e materia de reflexión e cuestionamento, ten que ver co coñecemento experto que historicamente se atribúe aos asesores/as. A imaxe de experto/a é a dunha persoa ben armada teórica e tácticamente que fundamenta a súa capacidade de influencia na autoridade que lle confire o coñecemento *científico* pedagóxico e que non cadra cun rol capacitador. Unha imaxe que, para complicar máis as cousas, soe ser compartida e mesmo demandada polo profesorado; cal sexa o coñecemento *experto ou o que debe posuír* é unha cuestión pendente a que tentamos aproximarnos, de modo especial na segunda dimensión do noso cuestionario exploratorio sobre as *concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento*, así como no *relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento*.

Non se trata de negar o valor do coñecemento denominado científico pedagóxico, senón de buscar a interrelación co coñecemento práctico experiencial, valorando este.

Ao falar da construción do coñecemento profesional (capítulo II), abordamos as relacións teoría-práctica observando como se pon en tela de xuízo cal debe ser o coñecemento para a ensinanza e queda de manifesto que non só o coñecemento científico, académico, é útil senón que o coñecemento práctico do profesorado debe ter, ten, o seu papel. Recoñecer o valor do coñecemento práctico experiencial do profesorado e darlle o lugar que lle corresponde sería propio dunha relación de asesoramento comprometida, baseada na horizontalidade da relación, na colaboración.

De modo similar ao que ocorre na sociedade actual, na que se precisa a concorrencia de aportes disciplinares e de enfoques epistemolóxicos diversos, para avanzar na obtención de coñecemento que permita resolver problemas, un asesoramento que contribúa a elaborar a comprensión das situacións problemáticas e tratar de resolvelas para mellorar a educación, ten que abrirse e ser sensible non só o coñecemento propiamente educativo, senón tamén ás achegas das distintas ciencias sociais (antropoloxía, filosofía, psicoloxía, historia, etc.), e, desde logo, ós aporte que proveñan do coñecemento xerado na práctica polo profesorado, así como o emprego de instrumentos non só de corte técnico e cerrado senón tamén as ferramentas etnográficas e narrativas que farán a súa contribución; aínda que isto último supón asumir a incertidume deste tipo de investigación e abandonar a aparente seguridade que ofrece a técnica e o coñecemento *científico*.

Os procesos de asesoramento, nesta perspectiva, non serán homoxéneos (*café para todos*, na expresión cotidiá), senón individualizados, idiosincráticos, continxente co un coñecemento contextual con achegas de diferentes fontes, xerado con diferentes procedementos e instrumentos. Será un modo de proceder que favoreza a análise e cuestionamento do modo de aprender e de ensinar, das prácticas educativas, a construción do coñecemento, o desenvolvemento do currículo, das relacións entre a escola e a sociedade, a natureza da organización educativa, as relacións de poder na escola (Goodman, 1994), e que dará voz a todo o profesorado e particularmente a aqueles grupos que non soen tela por razóns de xénero, etnia, orientación sexual, clase social, etc. En paralelismo coa consideración dos pedagogos como intelectuais públicos,

*...os pedagogos poden empezar establecendo as condicións pedagóxicas para que o alumnado sexa capaz de desenvolver un senso de perspectiva e esperanza,... deben desenvolver prácticas dedutivas que proporcionen información a través dunha linguaxe da crítica e da posibilidade...Trátase dunha linguaxe que se nega a considerar os coñecementos como algo que hai que consumir pasivamente (Giroux, 2001:39-40).*

## **12. O asesoramento a centros e o seu potencial como estratexia para cambiar a súa cultura**

É indubidable que si queremos axudar, asesorar, aos centros debemos coñecelos teórica e practicamente, ter unha concepción da institución escolar e de cara onde queremos ir.

Os centros educativos —como vimos no capítulo IV, ao tratar da escola como organización—, son institucións; isto é, entidades sociais nas que un conxunto de individuos se relacionan. Nelas ocorren, ao longo do tempo e de forma estable, unha serie de actividades e funcións, tanto de maneira activa e intencionada como de maneira automática (Scott, 1995). No seo dos centros escolares como organizacións, teñen lugar interaccións dialécticas entre conductas individuais e persoais e o conxunto de significados comuns que orientan a vida do centro.

Cada centro educativo ven a ser un mosaico de elementos que presentan determinadas características que conforman, nun equilibrio dinámico, a súa propia cultura e subculturas; unhas condicións sociais e históricas, capacidade de aprendizaxe e desenvolvemento particulares; non obstante, tamén os centros presentan certas regularidades de tipo funcional, organizativo, profesional.

Penetrar na comprensión das institucións escolares, das organizacións educativas e das súas prácticas, presupón coñecer os procesos curriculares, a institución como tal, ao profesorado, como persoa e como profesional inserto nunha comunidade educativa en condicións históricas e sociais determinadas (a familia e contorno próximo, ciclo de vida, desenvolvemento moral e cognitivo, profesión, aprendizaxe adulta, desenvolvemento profesional, cultura e clima do centro, traballo colaborativo).

Nesta liña, sinala Montero (1999), que para entender o desenvolvemento profesional do profesorado é necesario entrar na complexidade do seu mundo interno (teorías que dirixen as súas prácticas, concepcións, crenzas, como constrúen a súa identidade, a imaxe que teñen do

seu traballo), pero tamén ter en conta que o seu labor se desenvolve nun complexo marco institucional. De igual modo é preciso considerar os centros, a súa cultura e subculturas, tipo de centro (rural, urbán, grande, pequeno), relacións profesionais e micropolíticas, capacidade de desenvolvemento, a súa evolución.

Tamén o curriculum debe ser estudado en tanto é obxecto de traballo, se constrúe e reconstrúe, se desenvolve, sendo finalmente, unha ferramenta para o desenvolvemento do profesorado e da institución coa finalidade de facer posible que a cidadanía valore criticamente a súa situación e adquira os coñecementos que lle permitan transformala.

A cultura constitúe o contexto no que os procesos de desenvolvemento profesional, institucional e curricular atopan dificultades ou se facilitan; por iso interesa o seu coñecemento, como xa dixemos, aos servizos de apoio, á práctica do labor de asesoramento, como vía para chegar a comprendela e colaborar na súa transformación. Unha transformación, un cambio no modo de facer as cousas que Fullan denomina *reculturar*,

*... defendemos unha forma particular de reculturar: a que activa e afonda no fin ético mediante culturas de traballo cooperativas que respectan as diferenzas. E que, ademais, constrúen e proban coñecemento constantemente en relación con resultados que poden medirse...Reculturar implica traballo duro e intensivo. Toma tempo e en realidade nunca acaba. Por isto os líderes necesitan enerxía, entusiasmo e esperanza (Fullan, 2002: 58-59).*

Na dirección da mellora dos centros, das escolas, hai propostas que apuntan a tres piares: o currículo, o profesorado e o centro globalmente considerado (Hopkins, 2000); tamén no noso contexto hai achegas que consideran como referente da práctica,

*un modelo integrado de desenvolvemento curricular, institucional e profesional dentro dun escenario global de mellora baseado no centro no que pivotan, como 'claves de desenvolvemento, a reflexión, a colaboración e a avaliación' (Domingo, 2001a:108; o entrecomiñado é cursiva no orixinal).*

E subliñan, así mesmo, a importancia da cultura como caldo de cultivo no que se atopan, concretan, reconstrúen, estes grandes eixos articuladores da mellora: a reflexión, colaboración e avaliación, sendo indicadores a práctica, organización, cultura e recursos que se poñen en marcha.

A abordaxe dos procesos de innovación e mellora tense realizado de diferentes modos, como xa analizamos no capítulo IV, con estratexias que teñen oscilado entre o centro e a aula como puntos nos que focalizar a incidencia.

A dificultade estriba en que para que se produza o cambio, a mellora, debe levar aparelladas tamén mudanzas por parte do profesorado (Fullan (2001), tanto no que se refire ao emprego de novos materiais como a aprender novos coñecementos, novos comportamentos, e ás veces, modificar as súas crenzas e valores.

Ainscow et al., (2001), sinalan que, de acordo coa investigación e a súa propia experiencia, os mellores resultados no progreso do alumnado obtéñense coas innovacións ou adaptacións da práctica que afectan o proceso de aprendizaxe e subliñan a importancia das condicións facilitadoras, tanto ligadas á escola (formación permanente e desenvolvemento profesional do profesorado, participación, liderado, coordinación, exame e reflexión e planificación colaborativa), como a aula, e sobre elas fan propostas de formación: relacións auténticas, límites e expectativas, planificar para ensinar, repertorio docente, colaboracións pedagóxicas e reflexión sobre a ensinanza. Nas súas propias palabras,

*Os cambios no currículo, nos métodos de ensinanza, nas formas de agrupar ós alumnos e nos procedementos de avaliación encerran o máximo impacto potencial no rendemento do alumnado, polo que constitúen un centro clave de atención para os traballos de mellora da escola (Ainscow et al., 2001: 13).*

As relacións entre as condicións da escola, as da aula e o proceso de mellora, son ilustradas na figura 16.

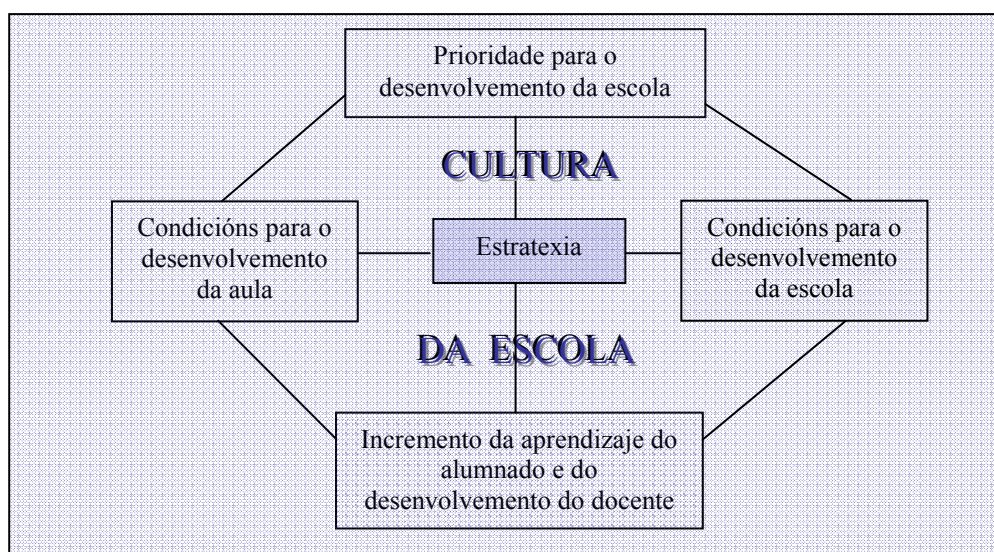


Figura 16. Marco de referencia para a mellora da escola, (Ainscow et alt., 2001:24)

A consideración do centro como organización e núcleo de innovación e mellora, levou o xurdimento de diferentes lóxicas discursivas e prácticas políticas, como vimos dicindo. Nos últimos anos, a clave da mellora sitúase nunha cultura cohesiónada que leva a que os centros se constitúan como *comunidades profesionais de aprendizaxe* (Morrissey, 2000; Stoll, Fink e Earl, 2004), pero isto supón rediseñar e reculturizar (Fullan, 2000), os centros, promover o desenvolvemento de relacións colaborativas que se dirixen a favorecer e desenvolver un cambio relevante na cultura da ensinanza, de maneira que o profesorado poida contribuír a reconstrución social e cultural da escola como lugar onde traballa. Estas comunidades veñen a ofrecer unha plataforma sobre a que construír procesos de asesoramento que favorezan e axuden estas transformacións.

Sendo así, o asesoramento ós centros educativos para o cambio e mellora, debe plantearse, como apuntabamos ao inicio, que concepción de mellora da educación quere apoiar, asumir e compartir. Esta será dependente das finalidades da educación que conciba e de como se considere que se poden conseguir. Unha educación que, para nós e concordando con diferentes estudosos/as, ha de ser de calidade, equitativa, xusta, democrática, con

propósito moral, na dirección de considerar que unha *boa* educación e unha *boa* escola, sexan accesibles e posibles para todo o alumnado (Escudero, 2002; Fullan, 1999; Darling-Hammond, 2001).

Estamos nunha época e nun contexto no que se fan chamadas constantes á calidade da educación, que non sempre explicitan claramente os intereses perseguidos, o que facilita que cuestións básicas e irrenunciabes queden en evidencia.

A UNESCO, no seu *Informe de Seguimento de la EPT en el Mundo* (2005), define a calidade da educación tendo en conta a maneira en que se define a finalidade da educación nas distintas sociedades. Na maioría os obxectivos principais son: garantir o desenvolvemento cognitivo dos educandos, facer fincapé en que a educación estimule o desenvolvemento creativo e afectivo para que os/as educandos poidan adquirir valores e actitudes que lles permitan ser cidadáns responsables e ademais contempla a equidade como ineludible dado que ningún sistema cumpriría a súa misión se non a tivera en conta.

Particularmente o tema da inclusión, considerada como resposta á diversidade entre todo o alumnado (UNESCO, 2001; 2005), é relevante ante os riscos de exclusión presentes na sociedade da información e da comunicación, da “calidade e eficacia” da educación. Tal e como sinala Ainscow (2005), un gran reto actual en todos os países do mundo é como favorecer a inclusión, nos países pobres, de forma perentoria, na dirección de facer posible o acceso á escola, nos ricos como evitar o abandono, as cualificacións inadecuadas ao saír da escola, ou a ubicación en diversas formas de educación especial á marxe das experiencias educativas xerais. Unha educación inclusiva que trate de evitar estes problemas precisa negociar os valores e principios a asumir e por énfase en compartir coñecementos e recursos con outras escolas (de ahí a importancia de que o asesoramento considere o establecemento de redes que amplíen o horizonte escolar, como xa comentamos). Sinala Ainscow (2005), que o camiño a mellora escolar enfatiza a colaboración e a investigación (neste senso



propomos o modelo de procesos colaborativo, que participa de ambas, como estratexia central dos procesos de innovación e mellora), as cales precisan un liderato que apoie os esforzos de todos/as. Ampliar a súa capacidade de imaxinar o que se pode conserguir e o seu senso de rendición de contas son aspectos relevantes na consecución da mellora. Confeccionar un listado de prioridades comúns e desenvolver comprensións compartidas das problemáticas axudan no camiño de desenvolver unha maior comprensión de como serán as escolas inclusivas. Para Ainscow (2005), as escolas saben máis do que utilizan, por iso conven unha análise detallada das prácticas existentes, o que fai posible identificar e compartir boas prácticas e ser conscentes das maneiras de traballar que poden estar impedindo que parte do alumnado aprenda. Pero tamén o foco de atención hai que situalo no pensamento que sustenta estes modos de traballar que pode desvelar cales son as barreiras que impiden a aprendizaxe do alumnado ou dunha parte del. Ponse, pois, de manifesto que a mellora da escola é un proceso social.

*Neste senso, a mellora da escola inclusiva trata de aprender a vivir coa diferenza e, de feito, aprender a aprender da diferenza (Ainscow, 2005, reflexión final).*

Na dirección do dito anteriormente, consideramos como estratexia de axuda a innovación e mellora da escola a estratexia de asesoramento de procesos colaborativo, á que reiteradamente aludimos, coherente coa concepción e práctica da formación centrada na escola, adoitada no noso contexto (Bolívar, 1999), da que vamos a falar no seguinte epígrafe, e que recolle, dalgunha maneira e non obstante os presupostos, os focos que adoitan e os modos de concrección, as fases da innovación escolar e das distintas estratexias de mellora (DO; Mellora da Escola, RBE, CBAM) en tanto hai un coñecemento e delimitación de problemas, unha abordaxe con un plan de acción e a implementación e avaliación de mellora, nun proceso cíclico.

En termos xerais os estilos e estratexias de asesoramento sitúanse e desenvólvense nun continuo situado entre dous polos, o da intervención e o da

colaboración, en base aos dous tipos de enfoques ou modelos de asesoramento (de contido e de procesos), xa vistos, nos que poden agruparse os distintos modelos. De modo que neste continuo,

*...cabe situar unha pluralidade de posibles funcións de asesoramento e,...permite preguntar que tipo de modelo ou enfoque é preferible para articular aquelas actuacións que un determinado servizo externo de apoio pode estar ofrecendo...aos centros e aos profesores (Escudero, 1992e:223).*

Estes polos constitúen os extremos que non deben tomarse como unha dicotomía senón que en certas situacións pode ser necesario optar por unha integración axeitada de achegas de ambos enfoques, se ben debe camiñarse cara o de proceso. Neste senso, Domingo (2005, 2010), considera que o modelo de asesoramento evoluciona en paralelo o estadio de desenvolvemento dos centros nun proceso de apoio á mellora, sin apartarse dunha clara opción colaborativa, crítica, deliberativa, transformadora (Escudero, 1990, 1993a); presuposto co que estamos de acordo matizando que máis que o modelo, que nos entendemos como norte e consideramos que non debe variar en tanto que referencia, evolucionaría a forma de concretalo, estilo de asesoramento, de acordo coas circuntancias do contexto, situándose en diferentes puntos do continuo que ven a constituír o progreso no proceso de mellora e de maneira concomitante o “modelo”.

Unha cuestión hai que ter presente nos procesos de asesoramento ós centros, para axustar expectativas e sitúalo adecuadamente de modo que se evite caer no desánimo, trátase da influencia que exercen múltiples instancias (organizacións e outras entidades), que exceden os límites dos implicados na relación de asesoramento (asesor/a e asesorados/as), e que non participan directamente nela, pero fan que o curso dos acontecementos no asesoramento non estea exclusivamete nas mans daqueles (Portela, 2001:144).

O cambio e mellora do labor educativo é un asunto complexo que pretendemos que se produza nun espazo igualmente complexo. En ambos hai elementos (espazos, historia, axentes, ámbitos de cambio, cultura do centro,

marco lexislativo, etc.) interactuantes que favorecen e outros que actúan como rémoras, é necesario, como dicimos, coñecer e entender as interaccións, as dialécticas entre o contexto e o centro, as motivacións internas e externas, as capacidades de dentro e de fóra. O asesoramento vai atopar algún tipo de resposta, dentro dunha ampla gama que vai desde a aceptación ata o rexeitamento, e vai tamén a producir algún tipo de impacto de menor ou menor calidade debilitando as súas defensas, activándoas, transformándoas. Esta dialéctica e dinamismo son o contexto no que pode haber a oportunidade de articular e consensuar propostas de mellora, con maiores ou menores posibilidades de incidencia real, que en calquera caso teñen sempre uns destinatarios, o alumnado e a mellora das súas aprendizaxes, da súa educación, o que non significa que perdamos de vista o compoñente persoal e profesional da práctica docente así como o institucional.

### **13. O asesoramento de procesos colaborativo como estratexia para a innovación e mellora institucional**

O asesoramento aos centros, para facilitar o desenvolvemento e a innovación educativos, é un proceso continuado no tempo, que ha de servir como recurso para proporcionalles a axuda necesaria para orientar o coñecemento e as estratexias que se precisen, de maneira que a escola sexa capaz de elaborar os seus propios proxectos de cambio, desenvolvelos e avalialos, (Marcelo, 1996).

O modelo de formación centrada na escola propón unha estratexia con antecedentes no modelo de innovación baseado na resolución de problemas, mencionado ao falar de perspectivas de innovación no capítulo IV, (Havelock, 1971), que pode inscribirse no esquema da investigación-acción. A análise da proposta de traballo de Kurt Levin, inspiradora deste enfoque de investigación (Kemmis e McTaggart, 1988), está próxima ao modelo de asesoramento de procesos que se articula como unha metodoloxía e estratexia de traballo que conforma un estilo de asesoramento característico.

Sobre o modelo de proceso, a súa decrición e variacións sobre o mesmo, téñse reflexionado na literatura conceptual tanto internacional como nacional (Area e Yanes, 1990; Arencibia e Guarro, 1999; Bolívar, 1999; Bolívar et al., 2007; Dalin e Rust, 1983; Escudero, 1993, 1997; Escudero e Moreno, 1992; Granado, 1997; Guarro, 2005; Holly e Escudero, 1988; Holly e Southworth, 1988; Marcelo, 1996; MCMahon et al., 1984; Nieto Cano, 2001; Rodríguez Romero, 1996).

Considerando a diversidade de achegas diciplinares e epistemolóxicas que colaboran na fundamentación do asesoramento, así como a ampla gama de funcións e tarefas, pluralidade e diversidade de contextos asociados co rol de asesor/a, deberemos por de relevo que non existe unha maneira única de entender e de acometer os proceso de asesoramento; pero nós decantámonos por un estilo facilitador, de amigo/a crítico/a, con un rol xeralista no desenvolvemento de procesos para a capacitación do profesorado e dos centros, caracterizado pola horizontalidade da relación na interacción co profesorado, a colaboración como principio de procedemento, o compromiso coa mellora educativa e a loita polos valores democráticos, pola xustiza social, a equidade; conscientes, non obstante, da nosa inserción institucional e das limitacións que isto supón.

Desde esta óptica defendemos a estratexia de asesoramento de proceso, baseado na perspectiva da colaboración constituída por unha serie de tarefas ben identificadas para a investigación e o enfrontamento coa resolución dos problemas da práctica de cara a mellora da mesma, que presenta unha similitude conceptual, como xa se dixo, co esquema da investigación-acción que supón unha serie de fases ou pasos asimilables ás da mellora escolar, non como proceso técnico-racional, senón como fenómeno procesual e dinámico de carácter sistemático, prolongado e sostido no tempo, con características propias e singulares que requiren actuacións continxentes con elas (Hargreaves e Hopkins, 1991). Representa, pois, unha guía para a acción.

Esta é unha proposta de traballo colaborativo que o asesor/a fai aos centros e ao profesorado coa finalidade de xerar determinados procesos que os capaciten para investigar e solucionar os problemas da práctica educativa (Guarro, 2005).

No noso contexto, autores/as como Bolivar (1999), Domingo (2005); Escudero e Moreno (1992); Granado (1997), Guarro (2001, 2005), entre outros/as, teñen feito as súas propostas de desenvolvemento do modelo de procesos en base as fases ou etapas provenientes das distintas estratexias de mellora escolar.

Bolivar (1999:154), sinala que o asesoramento como proceso continuado no tempo require a capacidade conxunta do centro compartindo, todos os membros, os coñecementos, competencias e experiencias, con apoio externo, cando sexa preciso. O proceso componse dun conxunto de etapas e subprocesos que, *se asimilan a outras procedente do desenvolvemento organizativo (DO), ou da revisión baseada na Escola (RBE), con variantes específicas e contextuais*. O autor segue a proposta de Saxl, Miles e Lieberman (1989) para a formación de asesores/as de innovación e diferenza as seguintes fases:

*Construír unha relación e confianza* durante a que se trata de criar as condicións, un clima de traballo productivo, que permitan un bo desenvolvemento do proceso de asesoramento e de clarificar as demandas do centro. Pode iniciarse con todo o centro, que é o máis desexable, ou con un grupo, dependendo da situación.

A seguinte fase é a de *diagnóstico organizativo*, durante a que se soen cuestionar as práctica educativas existentes, analizar o clima organizativo, as crenzas e supostos profesionais, considerar cales son os punto de anclaxe para a súa mellora, etc. O diagnóstico compártese e a partires dunha reflexión crítica sobre o mesmo elabóranse os plan de acción e consensuase a súa realización. O papel do asesor/a debe ser educativo de tal modo que colabore a dirixir a mirada cara o que é relevante.

Neste liña, Romero (2008:6), sinala que o asesoramento promove a vinculación do contexto (problemas), os suxeitos (enerxía innovadora) e o coñecemento (liñas de traballo), desenvolvendo funcións de comunicación, formación e planificación do cambio. Entende a autora que cando se problematiza a realidade estase a romper a normalidade da mesma, a evitar que teña carta de natureza, e a tender pontes cara a transformación, así como a potenciar que os suxeitos (profesorado no noso caso), actúen proactivamente.

Na fase de *realización do proxecto* hai que prestar unha especial atención as relacións interpersoais e particularmente a aspectos críticos que poden facer peligrar o proceso de mellora, así: axudar a que se instaure unha cultura de traballo colaborativo, xestionar os conflitos con habilidade integrando as diverxencias ou tratando de resolver os que estiveran abertos, buscar a confrontación dos problemas e puntos de vista diferentes sen que afecte ao clima relacional, enfrontarse a resolución dos problemas identificándos e procurando o consenso na súa solución, promover a toma de decisións sobre a aceptación dunha proposta de acción.

*Utilización de recursos*, o asesor/a tamén ten a función de localizar e ofrecer recursos instructivos, estruturais ou psicosociais que axuden a enfrotar os problemas.

*Xestión do traballo*. O asesor/a debe ir guiando a posta en práctica do proxecto de modo que se potencie a capacidade do centro para resolver por si mesmo os problemas.

*Construír a capacidade para continuar*. Un asesoramento capacitador terá éxito na medida en que a súa presenza vaia sendo cada vez menos necesaria porque o centro logre a súa autonomía para levar adiante por si mesmo os procesos de mellora, para o cal terán que haberse producido os cambios organizativos que o fagan posible, isto é ir constuíndo un proceso de interacción no que se aprenda a traballar xuntos sen perder de vista que a finalidade é mellorar a aprendizaxe do alumnado. Non basta que o asesoramento consiga que mellore a colaboración entre o profesorado, o seu

valor radica en que o centro chegue a ofrecer ao alumnado experiencias educativas de máis calidade.

A importancia desta estratexia metodolóxica radica en que axuda a que a asesora/or, partindo das necesidades de cada centro e das súas decisións, configure unha imaxe estratéxica de que facer e como facelo, a visualizar cara onde vamos cando se inicia o/a proceso de mellora, pese a que isto implique dificultades ao compartila co profesorado porque poida non estar clara, pero xera máis confianza na proposta de traballo. Non se trata de impor nada, senón que un verdadeiro proceso de colaboración inclúe atender tanto á forma como ao contido, e o asesoramento como práctica comprometida, debe orientar a transformación das culturas escolares cara unha verdadeira democracia social. Para isto, a asesora/or fai explícita a súa visión da mellora e sométea a un debate e crítica permanentes, aceptando que os camiños cara ela poden ser variados de acordo cos contextos particulares de cada centro e que pode enganarse polo que, cando as evidencias así o amosen, haberá de modificar as súas concepcións. Este proceso non ten que abordarse desde o principio e ata esgotalo, porque corre o risco de polarizar á persoas en torno o que se considere que é unha cultura escolar democrática, tendo en conta que a cultura está constituída por un continuo cos seus respectivos extremos (así: integración-segregación, colaboración-individualismo). O desenvolvemento dos proxectos de traballo irá provendo de oportunidades para tratar os dilemas no contexto da resolución dos problemas abordados.

Como mencionamos anteriormente, a nosa perspectiva concorda coa estratexia de asesoramento de procesos colaborativo como metodoloxía de traballo, para o xerar capacidades na organización educativa, para enfrontarse aos problemas da práctica e conseguir a transformación das culturas escolares cara o norte dunha maior xustiza social, equidade, democracia en definitiva.

Dispor desta guía non garante o éxito pero é necesario, pois os procesos de mellora dependen de moitos factores e particularmente dos compromisos

que asuman tanto a escola e profesorado como o asesor/a, da confianza e do clima de traballo.

As fases desta estratexia organízanse en torno á :

1. Construción da relación entre os centros, profesorado e asesor/a, ou de negociación, o que supón unha serie de condicións e premisas.
2. Elección do ámbito de mellora, diagnóstico ou autorrevisión crítica.
3. Elaboración dun plan de acción para o enfrontamento e resolución dos problemas.
4. Desenvolvemento, posta en práctica e seguemento do plan:os acordos van a aula.
5. Avaliación e institucionalización da mellora.

A continuación desenvolvemos estas fases, enfocándoas á luz da literatura conceptual e do noso propio xuízo e experiencia.

### **13.1. Fase de construción da relación entre os centros, profesorado e asesor/a**

Construír unha relación, ten para nós, un senso de tarefa sempre inacabada. Cada vez que se produce unha interacción e mesmo a ausencia desta, a relación ponse en cuestión, constrúese e reconstrúese, e tamén pode deteriorarse. Isto significa que todo o proceso de asesoramento é tamén un proceso de construción da relación, se ben, os momentos iniciais son de vital importancia en tanto que “abren a porta” para comezar; è por isto que abordamos este apartado aludindo, non só ao momento inicial, senón a diferentes momentos temporais do asesoramento, de maneira que a participación, o fomento da autonomía, da responsabilidade, etc., están presentes.



Nalgúns casos as asesoras/es non consideran que traballen sobre as relacións sociais; na nosa experiencia, tanto podemos dar conta de casos nos que se considera que cada quen ten cumprir a súa tarefa “asépticamente”, como de quen entende que unha boa relación, que pode chegar a ser de afectividade, é fundamental. Non en tanto, sabemos que a interacción supón unha relación e unha actuación sobre a organización educativa se queira ou non. O simple contacto con uns ou con outros membros da escola, proporcionar algún tipo de recursos ou calquera outra tarefa, obterá unha resposta, sexa activa ou pasiva. Neste senso, López Yáñez (1997:109), pon de relevo a importancia da forma de definir a relación entre os axentes que interveñen en calquera proceso organizativo, en razón a como afecta ao contido mesmo do proceso, xa que pode facelo, incluso, en maior grao que a planificación ou os procedementos previstos para realizalo.

Propiciar un clima favorable para traballar pola innovación e mellora da práctica educativa, constitúe un requisito necesario e imprescindible. Trátase de construír conxuntamente unha relación asertiva, beneficiosa para todas as persoas implicadas, tanto na perspectiva profesional como persoal e no ámbito emocional e afectivo. Non esquezamos a influencia da esfera afectiva e persoal e lembremos que xa Dan Lortie (1975), sinalou que as “recompensas psíquicas” constitúen a principal fonte de motivación do profesorado e que, o respecto aos demais, foi a segunda opción dominante no seu estudo. Na práctica obsérvase como o profesorado comenta a miúdo e os asesores/as tamén o experimentamos, que un bo clima relacional xoga moito en favor do éxito da relación.

É indubidable que hai momentos do que podemos denominar como de “comezo” dunha relación, mesmo cando xa houbera interaccións previas; así, Area e Yanes (1990), denominan fase de contacto inicial aquela na que se trata de implicar e comprometer ao profesorado dun centro en proxectos de innovación, na cal tamén debe percibir ao asesor/a como un apoio necesario

que facilita o cambio. Os obxectivos perseguidos, de acordo cos autores, nesta fase son:

- Presentar, intercambiar e discutir toda a información necesaria entre o profesorado e o asesor/a, para coñecerse mutuamente.
- Acadar acordo e compromisos de colaboración.
- Organizar unha infraestrutura básica para desenvolver o proceso.

Tales obxectivos materialízanse en accións que o asesor/a debe realizar, entre as que están: redefinir o seu propio rol; construír, a modo de bases de apoio das relacións sociais, canais de comunicación estables e permanentes coas persoas clave do centro escolar; coñecer a cultura do centro e as súas claves de modo que poida analizar fundadamente o que nel acontece, etc.

Pese a denominación de contacto inicial a relación asesor/a-centros constrúese nun proceso longo e complexo, sempre inacabado, (como decíamos ao inicio), no que hai que explicitar as finalidades, compromisos, dinámicas de funcionamento, tarefas, recursos, posibles cambios organizativos, tempo, que cada quen debe e /ou está en disposición de asumir no proceso de innovación e mellora.

Un risco presente neste momento é a posibilidade de establecer relacións xerárquicas que, con frecuencia forman parte das concepcións do profesorado sobre o apoio que precisa, tal vez en parte por tradición, en parte como paralelismo mimético da relación que establece co alumnado e, de acordo coa nosa experiencia, como defensa ante a perspectiva de ter que implicarse nun proceso, que a lo menos nun primeiro momento non ve claro ou considera gravoso. Non é infrecuente que se esixa ao asesor/a que asuma un rol protagonista, razón de máis para que deba esforzarse por establecer unha relación de horizontalidade, evitando ser visto como experto, pese a que a esperteza sirva, en ocasións, como criterio para valorar a axuda recibida. Con todo, pode ocorrer que o profesorado admita, sin discrepancia, o punto de vista ou propostas do asesor/a a quen segue a ver como experto/a, quedando así en entredito a súa responsabilidade.

A prioridade na atención das problemáticas dependerá da súa incidencia na vida do centro, pero tamén debe terse en conta que pode desviarse a atención sobre os problemas relevantes da práctica porque pesa máis o desexo de manter a privacidade que o compromiso coa súa solución e coa mellora da calidade da ensinanza e da actividade educativa en xeral.

Nesta dirección apunta Rodríguez Romero (2001:86), cando sinala que hai dinámicas subxacentes no asesoramento que obstaculizan o exercicio da influencia e presionan para empregar mecanismos máis próximos a autoridade do experto.

Coñecer a traxectoria do centro, a súa historia de procesos de cambio e mellora, de relación cos apoios externos, cos asesores/as, dinámicas colaborativas entre o profesorado, etc., é unha premisa para comprender a súa cultura e actuar coherentemente. Faise pois necesario recabar información de diferentes fontes, coñecer o clima relacional interno, conflictividade, grupos de poder, opositores..., coñecer as normas, tradicións, valores, da escola é unha tarefa ineludible que esixe unha etancia prolongada e un forte compromiso con ela (Goodman, 1994). Mesmo, na opinión de Tafel e Bertani (1992), é necesario coñecer o estado psicolóxico da organización. A coherencia e continxencia da actuación asesora serán posibles en base ao coñecemento e información obtidos, a comprensión e o respecto da realidade singular de cada centro, sen por elo perder os referentes do labor de asesoramento: a colaboración e transformación democrática da cultura escolar.

Aquí conven ter en conta a problemática asociada á análise da cultura da institución escolar, a como obter coñecemento sobre a mesma; trátase tanto de cuestións epistemolóxicas como instrumentais. Neste senso, o coñecemento sobre as organizacións educativas será unha boa axuda para o asesor/a, motivo polo que reiteradamente decimos que coñecer o que a investigación pode aportanos neste ámbito, é relevante para a tarefa de asesoramento, para a práctica asesora, viero polo que transcorre parte do capítulo IV.

Nesta dirección de obter coñecemento apunta López Yáñez (1997:84), que na análise da institución educativa poden empregarse tres perspectivas, a modo de filtros (cultural, política e ecolóxica ou sistémica), ao tempo que pon de relevo que dita análise leva a reconsiderar o rol asesor nas organizacións educativas, o que implica unhas esixencias e comporta un significado; isto é:

- Unha análise dialéctica dos fenómenos organizativos, tendo en conta a súa interdependencia e o seu carácter político e simbólico.
- Prestar atención as interrelacións entre os suxeitos e ás pautas de relación entre eles e os elementos da cultura. O contido que flúe pola rede cultural é a comunicación.
- Que o asesor/a (analista), se convirta en obxecto de análise, á súa vez. As súas percepcións, interpretacións, referentes culturais deben facerse explícitos e os seus universos de significación contrastados cos da cultura da institución. No proceso de investigación a asesora/or contribúe á construción da cultura á vez que coa súa acción investigadora crea e manipula os símbolos.
- Educar a mirada, para saber que e a onde mirar.
- Abrir a porta ás diversas disciplinas e perspectivas de investigación

Na súa opinión, a análise intitucional ven a ser máis un modo de interrogarse e comprender as prácticas institucionais, que deben entenderse como interrelacionadas e como un conxunto de actitudes intelectuais e socias, máis que como método preciso para recoller e procesar os datos.

Coronel (1997), propón un enfoque postmoderno na recuperación do papel do asesor/a como analista institucional, dado que o seu labor se desenvolve nun contexto organizativo; considera que neste contexto, a deconstrución (concepto que desenvolve a partir das ideas de Derrida, entre outros e que, en síntese, pode considerarse como rexeitamento da idea de estrutura como algo dado por sentado e contraria a calquera convención fixa de método ou de linguaxe), adquire pleno senso como recurso a utilizar polo asesor/a no proceso de análise institucional e para o asesoramento á intitución

educativa. Este enfoque cuestiónase sobre a representación da realidade, preguntándose sobre a quen pertence esa realidade que se representa, remitíndonos así a cuestión do poder ideolóxico que hai detrás. Máis que preocuparse pola interpretación da realidade na análise da organización, o que se enfoca é a representación desa realidade, á que por outra parte non se pode acceder se non está representada.

Na construción da relación de asesoramento debe terse en conta, tamén, o efecto exemplificador da actuación asesora como referente para a aprendizaxe da colaboración; isto obriga a pensar coidadosamente *que* debe facerse e, principalmente, *como* facelo.

Implicar a todos os membros da institución escolar, dado que o centro é a unidade de cambio, pode parecer un contrasenso se temos en conta a cultura individualista imperante. É doado observar o escepticismo do profesorado que participa ou podería participar nun proceso de innovación, cando se fala da necesidade de que todo o centro se implique. Na nosa experiencia temos escoitado toda clase de *consideracións* que razonan a dificultade e mesmo imposibilidade de que se produza: pertenza a outro “bando”, desinterese, individualismo, problemas persoais, posibilidade de conflitos. En calquera caso, a asesora/or, debe fomentar e facilitar polos procedementos máis varidos, entre eles que a información flúa por todo o centro e se poida acceder a ela libremente, a participación de todos e todas, aínda co risco de que o proceso se dilate e produza certa incomodidade dos que tomaron a iniciativa.

Con frecuencia, un obstáculo pra iniciar procesos de mellora é a situación de provisionalidade dunha parte da plantilla do centro, pero isto mesmo debe ser o argumento para acometelos no senso que é o centro o que debe ter o seu plan de mellora e non estar a expensas da mobilidade do profesorado, senón ao servizo do alumnado e da comunidade educativa en xeral. O profesorado que chegue de novo ao centro pode ser acollido, para o que é necesario dispor dun plan que o contemple, proporcionándolle a información pertinente sobre o proceso de mellora iniciado e facéndolle a

invitación para que se incorpore, reflexionando sobre os beneficios que a súa colaboración terá, tanto desde o punto de vista profesional, como persoal así como para o alumnado e pola contra os inconvenientes de que se absteña nunha actitude individualista. É probable que nun contexto de traballo colaborativo se sumen novas forzas, mentres que esperar a que “*esteamos todos*” supón pospoñer indefinidamente calquera iniciativa porque probablemente nunca a situación será perfecta.

Construír unha imaxe do proceso de mellora que se concrete nun proceso de traballo no cal se identifiquen claramente as tarefas, estratexias, técnicas, supón materializar a colaboración entre a asesora/or e o centro lexitimando a súa posición de axuda externa e contribuindo a que o centro saiba que recursos pode necesitar, o tempo a invertir, os resultados que poden obterse, os compromisos que se adquiren. Isto evitará que o asesor/a sexa visto como un “vendedor de fume” que nin xiquera sabe o camiño polo que transitar cara a mellora.

Trátase de que na construción conxunta desta relación para iniciar un proxecto de mellora, quede claro tanto para o profesorado como para o asesor/a, a estratexia de traballo colaborativo que canaliza dito proceso, isto é:

- Que implica traballar así: responsabilidade e corresponsabilidade, (Idol e Baran, 1992) estruturas de traballo, tempos, espazos, recursos, necesidade da implicación de todo o profesorado.
- Que se pode esperar razoablemente obter. É importante que o asesor/a non esperte falsas expectativas, que deixe claro o seu rol e compromisos, (Hernández, 1992).
- A finalidade da estratexia é construír capacidades, potenciar a autonomía do profesorado e dos centros para a mellora.
- A propia importancia da construción da relación como base dos modos de interacción (aceptación recíproca, relacións contractuais, metas comúns), para desenvolver un traballo a longo prazo.

Entre os defensores desta estratexia de asesoramento de procesos colaborativos, que persegue xerar procesos e actitudes que faciliten a transformación democrática das culturas escolares, está Guarro (2001:211), que inclúe entre eles a participación, implicación e compromiso, deliberación e decisión conxunta, construción compartida da realidade, apoio mutuo e análise, reflexión e comprensión, todos eles, como vemos, demandan interacción e construción dunha relación asertiva, auténtica.

A innovación e mellora educativa, que levan a transformación da cultura escolar; son procesos que, finalmente, han de chegar a ser propios e internos, en virtude da autonomía dos centros, polo que hai que perseguir a súa interiorización inexcusablemente. Isto leva consigo a participación e a *apropiación* do proceso de mellora tanto individual como colectiva e implica construír, como organización, significados compartidos, normas de participación para a toma de decisións, o papel que cada quen vai a desempeñar nesa construcións, a percepción dos problemas da escola e como se resolverán, a visión do que se quere que sexa o centro, os seus valores, principios.

Para fomentar a participación convén que o asesor/a estea armado con unha serie de ferramentas ou estratexias variadas, entre as que Immegart (1996:368), sinala: organizar reunións; conseguir a asistencia de todos/as e provocar a participación; desenvolver a mecánica de traballo de grupo (estrutura, procesos e procedementos); progresar no acordo sobre as tarefas, facilitar o traballo do grupo para que se consiga; posta en práctica dos resultados do grupo; vinculación dos grupos e do traballo en grupo ao centro. En xeral o campo da Psicoloxía social, a Educación Social, a Dinámica de grupos, proveen de diferentes técnicas para o fomento da participación. Todo elo, sin esquecer as notas caracterizadoras do estilo de asesoramento, que non reiteramos aquí, como referencias fundamentais

Como dicimos, a mellora supón a transformación da cultura, tanto da organización escolar como da profesional. Nesta dirección, colaboran dous

tipos de procesos: o apoio mutuo e a reflexión sobre e a comprensión das accións encamiñadas ao cambio, a esa mellora (Guarro, 2001:214).

A reflexión sobre as accións, as tarefas, actividades, que se propoñen para conseguir a mellora e a súa comprensión, requiren o apoio mutuo entre quen teña que realizalas. É labor da asesora/or facilitar e axudar nestas tarefas con propostas que teñan en conta múltiples aspectos, entre eles os relacionados tanto co grao de desenvolvemento individual como co institucional; é dicir, se consciente de onde se parte; para isto, a existencia dunha comunicación real coa organización escolar no seu conxunto e entre os membros da mesma, constitúe un elemento moi favorable e indispensable, que presenta non poucas dificultades.

A meta é desenvolver un traballo colaborativo, isto require parsimonia, non apurar procesos, trátase de conseguir que calquera compañeiro/a, profesor/a, chegue a traballar colaborativamente con outro/a. O rol asesor debe dirixirse a estes obxectivos, tarefa non doada, tanto pola inercia das persoas e institucións, cuanto porque esta mesma se ve favorecida pola administración, que da por sentado que as normas reguladoras da organización educativa implican a colaboración per se. É preciso coidar moito os procesos e non apresurarse, o asesor/a debe asumir tamén a súa propia responsabilidade e ser consciente da súa condición de líder democrático, de maneira que non sacrifique o seu papel en aras de obter resultados que o/a lexitimen ou que o profesorado demanda; non en tanto, tampouco debe perder de vista que o asesoramento debe facerse progresivamente máis prescindible e innecesario. Non é difícil prever que ante a demanda de implicación e colaboración que o asesor/a poda realizar, haxa unha contrademanda de que cargue con, a lo menos, a maior parte da responsabilidade.

Ser autónomos, responsabilizarse do propio desenvolvemento profesional e asumir os procesos de mellora institucional, precisa un longo proceso de aprendizaxe. Consciente disto o asesor/a non debe renunciar, senón pola contra perseverar no desenvolvemento da estratexias, técnicas e



procedementos coherentes cun enfoque favorecedor desa aprendizaxe, como é o de procesos, sabendo que non é posible realizar con pureza metodolóxica, cada tarefa, proceso, actividade, acadando os obxectivos perseguidos e ao mesmo tempo que a escola se capacite para ser autónoma; sen embargo, a perseverancia mencionada vai a proporcionarlle maiores oportunidades para aprender a selo.

Esta fase de construción da relación para a mellora, da que vimos falando, foi sintetizada claramente por Granado (1997:92), en dous aspectos:

a) Coñecer a idiosincrasia do *grupo*: o que require un contacto prolongado e un alto compromiso, coñecer o pasado e presente e a cultura do grupo.

b) Preparar o terreo e configuración inicial: presentar o modelo de traballo, asegurar a implicación, facer explícitas as expectativas, determinar a estrutura de funcionamento, negociar compromisos, espazos, tempos, recursos, delimitar funcións do profesorado e do asesor/a e planificación da fase seguinte (diagnóstico).

Subliña, ademais, a importancia de que o profesorado interiorice e sexa consciente do modelo de traballo, polo que considera necesario

*...dedicar espacios periódicos á reflexión acerca dos principios e metas do modelo, tarefa en si mesma de avaliación, de constatación do progreso evidenciado e dos factores que o están dificultando,...[ porque] ... a nosa experiencia amósanos que a cotidianeidade dos procesos na súa concreción en tarefas prácticas fai olvidar os referenes dos que partimos e ós que nos diriximos...isto ven a limitar os beneficios da propia experiencia, xa que se require un esforzo explícito de análise dos progresos que un experimenta e as dificultades con que un tropeza para tomar conciencia da súa presenza (Granado, 1997:91-92).*

Concordamos plenamente con esta reflexión da autora por ter contrastado, tanto entre o profesorado como no propio equipo de asesoramento, que o que denominamos como implícitos, aspectos dados por suposto, que se refíren a metas e modelos educativos, procedementos de traballo con enfoques concretos (como podería ser o de procesos colaborativo do que estamos a

falar), visións sobre o labor educativo ou de asesoramento, etc., non funcionan realmente como algo que se comparte, isto é, non se observa que se traduzan na práctica cotiá; de aí que consideremos tan necesario un exercicio explícito de reflexión e contrastación, tanto porque corremos o risco de afastarnos deles, no momento de concretalos na práctica, como porque non estean perfectamente claros e asumidos, ou que realmente estean subxacentes outras concepcións. A preocupación sobre este aspecto é visible no estudo empírico, non só no cuestionario senón tamén nas alusións que a el realizamos no relato autobiográfico.

### **13.2. Fase de diagnóstico ou autorrevisión crítica**

Subliñada a importancia da fase de construción da relación no establecemento das condicións adecuadas para o traballo e a colaboración, adentrarémonos, sin deixar de laborar por esa construción, na elección, o máis consensuada posible, que a escola debe realizar do ámbito de mellora ou problema foco. É a fase de autorrevisión crítica da escola e de identificación de ámbitos preferentes de mellora (Guarro, 2001, 2005) ou de diagnóstico (Granado, 1997). O coñecemento dispoñible, tanto sobre o profesorado como individuo e como profesional e o seu modo de aprender, (capítulos II, III), cuanto sobre as institucións e o seu desenvolvemento, isto é, para que se convertan en organizacións que aprenden (capítulo IV), así como sobre o modo de desenvolver os procesos de asesoramento, que estamos a ver neste capítulo, conforman un conxunto de referencias valiosas, coas que asesores e asesoras han de construír o seu propio coñecemento.

No capítulo III, aludimos de modo xenérico aos procesos de desenvolvemento profesional e a detección de necesidades como un deles, subliñando a súa necesidade para acometer os procesos de formación e desenvolvemento profesional e destacando a reflexión como procedemento. Engadiremos outra definición ás alí vistas, que ven a ressumir o proceso a seguir e os obxectivos de creación de culturas colaborativas e creación de

capacidade institucional, de maneira que considera a detección de necesidades como,

*o proceso sistemático de axuda a centros ou grupos para recabar datos que permitan criar un espazo para a discusión conxunta, análise e valoración, como base para definir parcelas de mellora e plans de acción para a ensinanza-aprendizaxe de alumnos e a creación de cultura escolar colaborativa e desenvolvemento das súas capacidades de autorrevisión e solución de problemas (Botías et al., 1990:300).*

Trátase de analizar as práctica que o centro, globalmente considerado, desenvolve, as crenzas que mantén ou ben algún aspecto ou ámbito particular que serán a base sobre a cal planificar o asesoramento. Implicados e comprometidos os membros do centro neste proceso, hai que diagnosticar cal é a situación do mesmo, os seus puntos fortes e os débiles, ou o que é o mesmo o que funcione ben, aquilo do que estamos razoablemente satisfeitos/as e aquilo no que hai que incidir para melloralo.

Esta tarefa supón pararnos para construír unha visión conmpartida de onde estamos e a onde queremos chegar, para o cal hai que desenvolver procesos de análise, diálogo, confrontación de ideas, creación dunha linguaxe propia e común, consenso, característicos desta estratexia. Todo isto para realizar as tarefas de identificación de logros e necesidades, categorización e clasificación das necesidades en determinados ámbitos ou dimensións e priorización das necesidades que a través dos ditintos procesos non só se identifican tecnicamente, como sinalan Guarro e Arencibia (1990), senón que pode dicirse que se constrúen reflexivamente, no senso de consensuar e concretar a súa existencia e características, explicitalas cunha linguaxe compartida, etc.; para o que dispoñemos de diferentes instrumentos e técnicas relacionados coas estratexias de traballo en grupo e reflexión conxunta (técnica do diamante, da bola de neve, reflexión e diálogo estruturados), que, dependendo da situación, poden empregarse como recursos neste proceso.

A detección de necesidades é unha etapa delicada na que poden xurdir roces, conflitos, tensións, que si se superan poden servir para abrir a porta a

innovación e mellora, en caso contrario tamén poder ser unha barreira, (Oja e Smulyan, 1989). Existen riscos, que debemos ter presentes, como que as necesidades e problemas explicitados teñan un carácter superficial e como recurso para satisfacelas se demanden cursos, información, un tratamento puntual en lugar de profundar na delimitación e comprensión de ámbitos nos que se podería centrar a mellora; tamén o medo a enfrontarse ao cambio e a crítica poden dirixir a selección cara ámbitos máis de tipo conceptual que pertencentes a realidade cotiá, de ahí que o asesor/a deba axudar a que, como comentamos, se expliciten problemas que poidan ser compartidos, construídos colaborativamente e que todos/as sintan como relevantes e necesarios.

Está claro que non todos os problemas que sexan explicitados poderán ser abordados simultaneamente, por iso hai que priorizalos. Tamén este proceso require atención extrema para que haxa unha total participación e o problema priorizado se perciba como de interese, motivador, estreitamente cinguido á práctica. O ámbito seleccionado ou problema debe ser comprendido en profundidade a través do seu estudo, análise, discusión e interpretación. Determinar como se manifesta, cales son as súas causas e as posibles solucións, constitúen pasos previos a elaboración dun plan de acción.

Un dilema que se presenta ao realizar a priorización é o grao de xeralizade ou concreción do ámbito de mellora priorizado, non obstante a súa construción colaborativa, relevancia, relación coa práctica e comprensión compartida. Pode ser tan amplo que non poida abordarse a menos que se fagan sucesivas acotacións nas que o tempo se vai consumindo e o profesorado se vaia cansando; pero tamén pode suceder que un elevado grao de concreción non garanta que todo o profesorado estea afectado. Por outra parte, se o obxectivo último desta estratexia de asesoramento de procesos colaborativos, é a transformación democrática da cultura escolar capacitando á escola para elo, como conseguilo actuando sobre problemas dun elevado grao de concreción e parcialidade?. Para Granado (1997), no desenvolvemento do modelo de formación centrada na escola, en tanto que modelo de proceso para a

reconstrución da cultura do centro, non se trata de solucionar un problema concreto senón,

*...construír a dinámica e a estrutura necesaria pra facer da renovación e da mellora parte da vida habitual dun centro, e isto require determinar áreas da realidade do centro que permitan por de manifesto o modelo educativo que subliña este, os fins e valores que o inspiran, os principios que rixen o funcionamento organizativo que o apoia e as prácticas incuestionadas ou conscentes que o alimentan e sosteñen (Granado, 1997:102).*

A autora, coa que estamos de acordo, sinala que, ao acometer a innovación das práctica da vida cotiá dos centros, debemos ir dando pequenos pasos que permitan reconstruír a realidade de maneira progresiva apoiándose nos logros obtidos, xa que cambios de grande amplitude resultan inabordables e bloquean a acción. En consecuencia o asesoramento debe adoitar a estratexia de apoiar a focalización en problemas abordables, para ir pouco a pouco obtendo logros e ampliando a acción, sempre sen perder de vista a globalidade da práctica educativa do centro. O modelo non é unha estratexia a aplicar puntualmente ante un problema, senón unha guía de funcionamento para o centro e para o labor asesor/a, como xa se dixo, na procura do cambio para a mellora escolar.

Granado (1997:105), sintetiza esta fase de diagnóstico diferenzando tres momentos:

1. Diagnóstico inicial: reflexión, análise e explicitación da práctica habitual; identificación dos logros e das áreas de mellora; fundamentación, descrición e concreción de necesidades para un entendemento común
2. Priorización: selección consensuada e razoada; área de mellora: curricular, organizativa ou pedagóxica, atractiva, necesaria, que suscite o interese e cinguida á práctica
3. Diagnóstico específico: estudo e coñecemento a fondo da área priorizada e redacción do problema, dos seus orixes, causas, efectos, vías de mellora.

Non en tanto o noso expresado acordo coa autora, queremos por de manifesto un dos problemas que na práctica asesora se presentan; trátase da falta de continuidade dos procesos de formación e desenvolvemento, de maneira que os centros —co concurso do asesoramento institucional e a pesares de que os asesores/as poidamos estar desconformes e tentemos que non sexa así—, ou ben interrompen os procesos ou ben van seleccionando aqueles aspectos de mellora que, nun momento dado, interesan a alguén con poder para impoñelos, sexa a propia administración ou alguén do centro. Aspecto que non fai senón reforzar a conveniencia, pese ás dificultades de facelo así, dun asesoramento orientado pola estratexia que propugnamos, de buscar maneiras, para dicilo con brevidade, de que o profesorado e os centros se apropien e corresponsabilicen dos procesos de mellora.

### **13.3. Plan de acción para o enfrontamento e resolución dos problemas**

Convén ter claro o senso desta fase dada a súa importancia. Non debe quedarse nun mero proceso técnico senón que ha de ser o achádego dun proceso de busca de solucións (como hipótese) e das vivencias profesionais neste contexto que poidan iluminar a indagación. Neste sentido,

*A planificación parte dunha toma de decisións con claros referentes ideolóxicos, teóricos e estratéxicos que xustifican o que se quere facer e para que, os métodos utilizados e os contidos sobre os que se vai a articular a acción (Domingo, 2005:17).*

Unha vez priorizada á area de mellora, hai que establecer un plan de acción. Os procesos que se van desenvolvendo ao construír unha visión compartida da realidade, seleccionar e priorizar de forma consensuada un problema, analízalo, estudalo, consensuar unha proposta de traballo común entre o maior número posible de membros do centro para solucionalo, constitúen unha preparación para a apropiación de procesos cooperativos, requisito previo, para a toma de decisións sobre o plan de acción que supón a

construción dun proxecto ou programa de actuación educativa, no que se concreten as accións que deben realizarse para a mellora. Esta construción será realizada polo centro co asesoramento pertinente, (Idol e Baran, 1992).

Para a construción da planificación o asesor/a debe prever e planificar con coidado o traballo en equipo, que supón tarefas tales como a preparación de reunións, documentación, favorecer un clima relacional gratificante, de respecto e confianza mutuos, fomentar a participación de todos/as, a valoración de todas as achegas, buscar consensos. Existe o risco de que sexa o asesor/a quen confeccione o plan sen que interveña o profesorado ante a presión de dar resposta ás necesidades que o profesorado explicita, para non alongar excesivamente o período de confección do proxecto, cuestións burocráticas como o esgotamento de prazos, ou outras; pero isto significaría que o profesorado non se apropiase do proceso e unha perda de oportunidades para construír de forma autónoma propostas de mellora xustificadas e fundamentadas no propio contexto particular do centro. En coherencia coa proposta de traballo colaborativa da que vimos falando isto constitúe un grave erro, mesmo aínda que se puidera presentar como unha proposta ao profesorado para discutir, porque o habitual é que se acepte sen cuestionar.

Na nosa experiencia esta é unha práctica bastante frecuente sexa pola dificultade de implicar aos centro e ao profesorado; porque se “forza” a resposta — por causas diversas como a presión administrativa sobre os asesores/as —, a unha convocatoria institucional como, no noso caso, son as de Proxecto de Formación e asesoramento a centros, Grupos de Traballo ou Seminarios Permanentes con bases e requisitos preestablecidos que tampouco axudan, se non dificultan; por mor de modos e modelos das institucións de apoio —o Centro de Formación e Recursos— e de desenvolvemento do labor asesor inadecuados, que teñen sentado precedentes negativos; pola propia capacitación dos equipos de asesores/as; ou sexa, probablemente, pola reunión de todos ou algúns destes e outros factores.

Nesta etapa non se buscan solucións, do que se trata é de prepararse para experimentar as hipóteses de mellora elaboradas o que esixe que o profesorado se prepare para deseñar, desenvolver e avaliar alternativas á práctica cotiá; para isto ha de preverse formación que pode incluír diversas actividades realizadas tanto individualmente como en grupo, de complexidade diversa, máis ou menos sistemáticas: busca e selección de información, lecturas e posta en común das mesmas contrastando e compartindo, aprendizaxe entre iguais, coñecemento de experiencias de resolución de problemas similares, accións de resposta á demandas específicas de formación que xurden da práctica (Bolívar, 1997:383). Debe coidarse que as actividades sexan significativas, con contido e con orientacións claras para a súa realización e seguimento, cun grao de dificultade adecuado, (como xa dixemos ao falar da construción da relación), de forma que se evite complicacións engadidas que desmotiven ao profesorado e tamén ter en conta que os procesos formativos requiren continuidade e un desenvolvemento paralelo cos procesos de deseño, posta en práctica e seguimento, en tanto que a planificación como proceso,

*...desde o desenvolvemento colaborativo, insértase noutros procesos e non se considera como unha opción illada, ocasional, considerada á marxe dos ámbitos de mellora dos centros (Guarro, 2001:222).*

O carácter de proceso indagativo desta fase tamén é contemplado por Escudero (1997), para quen debe entenderse como un proceso cíclico de resolución de problemas constituído por operacións básicas como:

- Interpretación do que ocorre, por que, como, que é o que se fai ben.
- Construír, con base na realidade e coa teoría, alternativas ou necesidades lexítimas e de valor, que integran unha visión do norte que orienta a acción.



- Procurar que emerxa un conxunto de aspiracións, problemas ou necesidades que son sentidas como necesarias, que motiven e que se han de abordar nos plans de acción.

Unha dificultade que presentan estes procesos formativos, presente nos contextos institucionais e tamén nas expectativas do profesorado, pola necesidade que ten de sentirse seguro en contraposición ao que implica un proceso de investigación, é a necesidade de elaborar un proxecto que anticipe con minuciosidade (particularmente cando se trata de procesos “de mellora da calidade”, nunha visión máis técnica e positivista), a traxectoria formativa e de desenvolvemento do proxecto de mellora para dar cumprimento ás condicións regulamentariamente establecidas (convocatoria oficiais). De aí que sexa tan importante ir obtendo pequenos logros, planificando e experimentando e sobre todo vivenciando, de maneira gratificante, o proceso de indagador que permita entender que é necesario asumir a inseguridade e concederse tempo para ir aprendendo e mellorando. Un valioso recurso, tanto neste momento da planificación como en todo o proceso de mellora, e a creación e sostemento de comunidades de aprendizaxe profesional, polas que tantos destacables autores e autoras avogan, como se viu no capítulo IV, e cos que concordamos plenamente.

#### **13.4. Desenvolvemento, posta en práctica e seguemento do plan**

Neste momento en que o grupo se ten dotado dun plan guía para a acción hai que polo en marcha o que require unha *infraestrutura* que apoie e procure as condicións adecuadas: estrutura organizativa para traballar de forma colaborativa, para a circulación da información, procedementos e criterios para a toma de decisións, criterios e indicadores para valorar as accións que van a realizar.

Escudero (1990b), sinala determinados procesos e procedementos que contibúen a levar a cabo o desenvolvemento colaborativo de plans de acción:

descripción da practica; sistematización conxunta das distintas informacións; elaboracións de conclusións provisionais explicativas da marcha do plan de mellora; implicacións para a acción.

Para a descrición da práctica é necesario que cada membro do grupo dispoña de tempo suficiente para a preparación (para a análise, a reflexión,) e dunha marco elaborado de forma consensuada para compartir a propia descrición (así, cal é a reacción do alumnado ante as propostas innovadoras, que modificacións se introduciron sobre a marcha, que procesos e obxectivos se conseguen e cales non, que outros procesos e obxectivos, non previstos, se consiguen, como nos sentimos tanto no relativo á propia capacitación como as actitudes). A reunión de todas as informacións permitirá saber o que funciona ou non e por que, de modo que poidamos ir tendo unha comprensión máis clara do plan de acción, ir mellorando o que estamos a facer, aprendendo e capacitándonos para isto por medio da análise, a interpretación conxunta e a valoración colaborativa da práctica. Incrementar a comprensión levaranos a poder elaborar *teoría* sobre a propia práctica, que debe conducir a extraer aquelas propostas concretas de mellora que deben manterse e sinalar os aspectos que deberán reformularse.

Debe terse presente que todo debe coadxuvar a un desenvolvemento colaborativo do plan que constitúe un contorno favorable para a investigación, a aprendizaxe e mellora da práctica, isto é, para o desenvolvemento persoal, profesional, social e institucional. Desenvolvemento que presupón unha previa modificación das prácticas que conduza a mellora dos resultados co alumnado de acordo co previsto (Fullan, 1986).

Neste momento o asesoramento ten un papel crucial pois, como se ven reiterando, debe axudar para que o profesorado e os centros adquiren a capacitación necesaria para a descrición e análise da práctica, a súa interpretación, a decisión sobre as propostas de mellora, clarificando a situación, (Miles, 1986), e axudando a reconducir cando a planificación deba ser modificada en función da realidade ou, no seu caso, cando se perda como

referencia potenciando o mantemento dos compromisos e decisións tomadas, facilitando apoios e recursos materiais e humanos sen esquecer aos propios profesores/as que haberán de intercambiar e compartir as súas aprendizaxes e apoiarse mutuamente ante as incertidumes que supoñen as transformacións e melloras da práctica que se pretenden. O diálogo, a discusión en grupo, achega de recursos, accións de formación, conforman os procesos de asesoramento xunto co acompañamento-seguimento e avaliación do proceso. Non hai que esquecer tampouco a dimensión persoal do cambio, a tensión que xera, polo que é fundamental o estímulo e apoio afectivo tanto entre os propios membros do grupo como por parte do asesor/a.

O seguimento do proxecto polo asesor/a debe desenvolverse con actividades que non só constitúan unha verificación do seu axuste as novas liñas de acción incorporadas á práctica, senón que, xunto co resto, se convirten en oportunidades de aprendizaxe e desenvolvemento profesional de maneira que as prácticas de aula e a educación do alumnado sexan o reflexo de ese desenvolvemento; tal e como sinala Harris (2002), a investigación dinos que a mellora escolar debe por de relevo tanto o desenvolvemento do profesorado como o que ocorre na aula, os procesos de ensinanza e aprendizaxe, que inflúen notablemente na xeración e mantemento desa mellora.

Granado (1997:114), sintetiza a planificación (considerada no epígrafe anterior), e o desenvolvemento e seguimento do plan nos procesos que seguen:

- Construción dun plan de acción que concrete as accións para emprender a mellora do ámbito priorizado.
- Participación activa e colexiada na planificación
- Apertura e flexibilidade respectando a diversidade
- O plan inclúe: formación para perfilalo e polo en marcha; deseño das tarefas e actividades que constitúen as liñas de acción; seguimento: estrutura e dinámicas para a revisión do desenvolvemento do plan, adecuación de cambios, posible introducción de novos aspectos de traballo, aplicacións simultánea.

- O grao de estruturación do plan asegura o seu éxito.
- Posibilidade de desenvolvemento por ciclos recorrentes de observación, planificación, acción e reflexión.

Como esta é a hora da verdade, na que se pasa da previsión á acción, convén ser conscientes da diferenza que hai entre a planificación e acción (Loucks e Herget, 1985); de maneira que teremos que prever tempos e espazos adecuados, as consecuencias que as actividades, procesos de experimentación de novas metodoloxías, materiais, modos de interacción co alumnado, etc., poden ter; todos eles son aspectos delicados aos que hai que prestar unha gran atención, para evitar que as posibles innovacións se perdan no intento.

### **13.5. Avaliación e institucionalización da mellora**

A avaliación, pese a que se trata neste momento, non é unha etapa que cerra o proceso, facer unha revisión da situación do centro, das súas necesidades e problemas, analizar e priorizar a información, seleccionar un aspecto de mellora, deseñar un plan de acción e desenvolvelo, e avaliar e institucionalizar a mellora, son procesos que implican avaliar diferentes aspectos do labor docente do centro, entendido en senso amplo. En definitiva, as diferentes etapas do proceso colaborativo para a mellora inclúen unha constante avaliación, para Holly e Southworth (1989), o desenvolvemento escolar colaborativo ven a ser un proceso de avaliación que se pode considerar desde diferentes ópticas:

Desde o punto de vista dos resultados acadados (avaliación do cambio), favorables ou desfavorables, recollendo, analizando e interpretando a información dispoñible, a modo de sumatorio do acontecido no desenvolvemento global do proxecto e que pode recollerse nun informe.

- Desde o punto de vista máis formativo (avaliación para o cambio), a avaliación realízase ao longo de todo o proceso para ver o que vai

acontecendo e poder tomar decisións na dirección adecuada, coñecer o grao de consecución dos obxectivos, os logros conseguidos.

- Desde a perspectiva da repercusión no propio desenvolvemento profesional e institucional, a avaliación significa incorporar unha sistemática de avaliación ao ser tamén, a propia estratexia de desenvolvemento de procesos de forma colaborativa, un proceso de avaliación que mellora as dinámicas docentes (avaliación como mellora e cambio), xa que favorece os procesos de colaboración profesional e mellora a práctica educativa a través do desenvolvemento profesional docente.

O traballo de asesoramento, coa avaliación e seguemento do proceso de mellora, axudará a afianzar a capacidade para mellorar a través da autoconciencia da escola de que, efectivamente, tal mellora se está a producir, xerando confianza, subliñando a importancia de consolidar as condicións organizativas e as estruturas que fan posible a reflexión en colaboración, de aceptar a responsabilidade de autodirixir criticamente o propio desenvolvemento profesional e mellora.

Se a avaliación amosa que a cultura escolar se ten transformado, que a práctica docente cambiou de maneira que a escola, o profesorado e toda a comunidade educativa, xa teñen capacidade para incorporar como patróns de acción estables as melloras producidas, é o momento de desenvolver as actividades que fagan realidade a institucionalización do cambio. Isto significará que os procesos de innovación e mellora pasan a formar parte das rutinas da escola (Hameyer, 1987, 1989), e que esta adquiriu as habilidades, a capacidade de autorrenovación cos procesos desenvolvidos, isto é, que a formación centrada na escola resulta exitosa.

O asesoramento neste momento, avaliará o proceso de estabilización do cambio e acompañará co seu apoio ao mantemento dos novos modos de acción, favorecerá a súa ampliación a todo o centro perseguindo que desenvolva a capacidade de adaptarse ao cambio e as dificultades que plantea, construíndo unha cultura de corresponsabilidade e compromiso colectivo, na que é o propio

profesorado (profesores/as, comisión de coordinación pedagóxica, ciclos, departamentos, etc.), o que lidera a innovación e a mellora educativa.

Producida a institucionalización do cambio remata a relación de asesoramento, que tiña como un dos seus obxectivos facerse prescindible. O proceso de mellora debeu axudar a que a escola e o profesorado se capacitasen para ser autónomos, a que se formase unha verdadeira comunidade de aprendizaxe autónoma.

Este é unha imaxe un tanto ideal do que debería acontecer, outra cousa é que a realidade do asesoramento prestado en contextos institucionais, como é o noso caso, amose pouco éxito na axuda para a autonomía da escola e do profesorado, non só pola dificultade intrínseca dos procesos senón tamén polas condicións desfavorables nas que se presta a axuda: a relación de asesoramento iníciase e o proxecto de mellora nace, como consecuencia dunha convocatoria que impón requisitos particulares como xa se comentou; por outra parte, non é a dinámica do proceso de mellora a que decide o proceso de asesoramento, as actividades da asesora/or, a terminación da relación, senón as prioridades dos servizos de apoio, os seus recursos e carga de traballo ou a finalización do prazo administrativo establecido, entre outros factores. Tamén a preparación do equipo de asesoramento, da que falamos nun próximo epígrafe, é un factor que inflúe de modo relevante, este foi un motivo máis para que, un dos aspectos que decidimos estudar fose as percepcións de asesores/as sobre a súa formación para desempeñar o labor asesor.

O proceso de mellora terá conducido a que a colaboración se instaure entre o profesorado rompendo o illamento profesional característico da profesión docente (Hargreaves, 1996). Un centro funcionará tanto mellor cuanto se compartan as responsabilidades e o traballo que debe facerse. Compartir significa tamén distribuír tarefas e consecuentemente poder e control sobre o que facer e como facelo, (liderado compartido), de modo que ese poder non se concentre só nos individuos que ocupen posicións determinadas na estrutura formal da organización educativa.

Un profesorado que colabora, comparte metas, debate e clarifica ideas, concepcións, etc., é un profesorado que planifica e desenvolve o currículo, mellorándoo cualitativamente, como unha actividade significativa e relevante para o seu propio desenvolvemento persoal e profesional e o da institución educativa, perseguindo a mellora da calidade da educación do alumnado.

Ao longo de toda a exposición sobre esta estratexia, a colaboración, como principio fundamental que é, permea todos os procesos. Diferentes autores/as, así o recoñecen (Arenciabilia e Guarro, 1999; Domingo, 2005; Escudero, 1990, 1993; Escudero e Moreno, 1992; Guarro, 2005; Hargreaves, 1996). Pero a colaboración e o traballo individual son compatibles. A individualidade non se esquece nin anula, Fullan (1993; 2003), así o pon de relevo nas sucesivas formulacións das leccións sobre o cambio e na reflexión sobre o individuo e a sociedade que aprende, como vimos no capítulo IV.

A individualidade debe estar integrada nos proxectos comúns o que supón respectar a diferenza e por outra parte, se, como vimos no capítulo III, se avoga por enfoques sobre a innovación e mellora que colocan o foco na aula (Bolívar, 1999, 2001a), sería imposible acometer estes procesos sen recoñecer a individualidade. Storr (1988), reflexionando sobre a soedade, considera que ser capaces de estar sós nos procesos que implican cambios mentais, é fundamental, ademais de ter un valor terapéutico e emocional, e aínda que se pense, na nosa sociedade, que son as relacións interpersoais as que responden a todas as nosas preocupacións. Estar sos, pensar en soedade axúdanos a aprender: *Learning, thinking, innovation, and maintaining contac with one's own inner world are all facilitated by solitude* (Storr, 1988:28).

Coñecer e por en práctica unha estratexia como a que vimos de sinalar, dentro da inseguridade característica dos procesos de asesoramento, pode axudarnos a establecer algúns puntos de anclaxe que nos resgarden das turbulencias e nos proporcionen a información suficiente para variar o rumbo sobre a marcha. Co norte claro, sen perder de vista os principios que han de guiar o labor asesor (modelo e estilo de asesoramento, principios), é necesario

dotarse dunha serie de ferramentas, recursos, procedementos para a acción, flexibles, que permitan a sistematicidade, tales como o modelo do que vimos a falar, técnicas que faciliten levar a cabo procesos como a detección de necesidades, preguntas guía para acometer procesos de autorrevisión, etc.; o labor de asesoramento debe adoitarse unha postura que non perda de vista a realidade e dirixirse a acción, porque as boas ideas non son suficientes, pensamento e acción deben de ir da man; así o afirma Fullan (1999:67), cando di que ter unha teoría da educación e non unha da acción, conduce pola senda da autodestrución.

A figura 17, ilustra e sintetiza o proceso a seguir no desenvolvemento do modelo de procesos colaborativo, do que vimos falando.

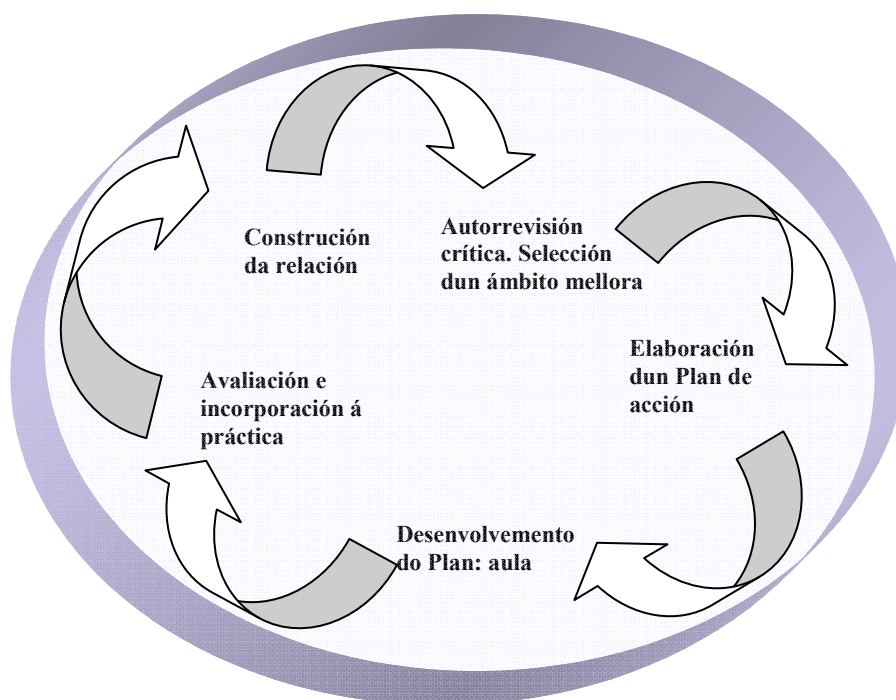


Figura 17. Estratexia de asesoramento de procesos colaborativo

## 14. O saber e a formación do asesor/a

A preparación das persoas que desempeñan o labor de asesor é un tema en permanente cuestionamento, ante a ausencia dun currículo ou de programas específicos que sirvan de guía e de unha caracterización do rol ou



dun perfil definido. A preparación para desenvolver a práctica do asesoramento constitúe unha forte preocupación para as asesoras/es, que experimentamos no día a día unha permanente inseguridade ao ter que enfrontar un labor caracterizado pola súa indefinición, con demandas difusas, con intereses por clarificar, concepcións sobre o labor de axuda variadas, etc., etc., e coa obriga de ser intermediarios/as entre a administración que prescribe os cambios, as melloras que deben levarse ao cabo e o profesorado que ten a súa particular realidade, desexos, concepcións, expectativas. Foi esta unha das preocupacións, como explicamos no capítulo VI, que nos decidiron a emprender a presente investigación. Vexamos pois a que nos enfrontamos cando analizamos a cuestión.

#### **14.1. A formación do asesor/a**

A figura do asesor ou da asesora, para nós facilitador crítico ou facilitadora crítica de procesos de mellora escolar, é relativamente descoñecida, mesmo semella ser novidosa e desde logo apenas ten algún recoñecemento no ámbito educativo ou no social, a pesares de superar amplamente os dous lustros desde a súa institucionalización. En termos similares pronunciáronse Idol e West (1987), e non pode dicirse que, na actualidade, a situación cambiara significativamente.

A necesidade da formación tanto do profesorado como, neste caso, das persoas asesoras, no mundo actual no que o dinamismo é permanente, precisa atención e sometemento a procesos de cambio e innovación con amplitude de miras de maneira que se planten aquelas cuestións de natureza social, cultural, organizativa e laboral, que de diferentes maneiras van a influenciar e a modular a incidencia educativa do desenvolvemento do seu labor (Escudero, 1992d:306). Este autor plantexaba, hai dúas décadas, algo que nos parece aínda vixente, máis alá da forma que puidera adoitar: a creación de procesos e contextos nos que debater socialmente sobre as condición estruturais e organizativas e as bases ideolóxicas, teóricas e metodolóxicas, necesarias para

que a capacitación de profesionais que realizan aquelas funcións máis relacionadas coa dinamización e a mellora escolar, sexa unha cuestión de relevancia.

Resulta paradóxico observar que a consideración da formación dos asesores/as como tema relevante e básico, non se corresponde con propostas sobre a mesma, nin coa preocupación e actuación administrativas neste senso.

Será no ano 1987 cando se comecen a desenvolver cursos de formación para persoas, que provenientes do campo da docencia, han de desempeñar o labor asesor e para as cales vai a debuxarse un amplo perfil,

*Estes asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con unha suficiente experiencia profesional, non só de aula, senón tamén en actividades de innovación, grupos de traballo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo son considerados profesionais de ampla formación cultural, dotados de un alto grao de reflexión sobre o mundo da educación, que os capacita para ter unha visión integradora das problemáticas específicas das distintas áreas e ciclos. Isto é posible se teñen un coñecemento actualizado en psicopedagogía e nos aspectos didácticos e disciplinares da súa propia área, materia ou ciclo. Noutro orden de cousas valorarase a súa capacidade de xestión e dinamización de relacións humanas (MEC, 1989b:122).*

O MEC (1990), contemplou programas de formación para axentes de apoio externo e interno, nunha proposta que pretendía compatibilizar a intensidade e extensión dos procesos formativos, a formación de profesionais específicos á vez que de equipos completos, e os programas máis centralizados con outros sectoriais, provinciais ou individuais. Os obxectivos pretendidos eran: actualizar os coñecementos científicos e técnicos necesarios, desenvolver modelos de traballo en equipo e ampliar e potenciar capacidades; non en tanto, Hernández (1991), cuestiona esta formación, pola escasa atención prestada a un modelo que orientase o labor asesor, dado que non aborda a cuestión de que leva consigo, que implica, desempeñar este rol.

Estamos de acordo con autor, tamén desde a nosa propia experiencia, na que constatamos que o tema do modelo de asesoramento, (e tamén o social e

educativo que servirían como referencia), apenas se trata na formación organizada desde a administración educativa. Semella que está aí e que todos e todas estamos de acordo con el, cando na realidade os discursos e as actuacións observables, revelan unha pluralidade de concepcións sobre como realizar o traballo de asesoramento.

A formación dos asesores/as é un tema difícil en si mesmo e non ten sido, polo común, un aspecto prioritario para as administracións educativas que ata agora organizaban actividades para “saír do paso”. Comentaremos, brevemente, o que se ten feito en Galicia, onde se ubica o noso estudo. Nesta comunidade, a formación específica das persoas seleccionadas para exercer labores de asesoramento ten adoptado distintas formas de acordo cos distintos modos de selección e a denominación e funcións atribuídas.

Nos inicios da existencia da figura de axente de apoio, segunda metade dos oitenta, a formación realizada no momento da entrada a desempeñar o posto, consistía nun período prolongado e intenso de preparación; non en tanto, coa súa institucionalización en Galicia, a selección das persoas que ían a actuar como apoios para a mellora escolar, non parecía ter merecido a atención da Administración educativa de modo explícito e particular (Montero e Vez, 1990).

Esta apreciación pode dicirse que sigue vixente en relación coa ausencia de demanda dunha formación específica para optar ao posto de traballo; con todo, no contexto galego tense ido incrementando, a lo menos sobre o papel, a atención ós criterios de selección e á formación dos asesores/as.

No ano 1989 (DOG 31/03/89) prodúcese a creación e regulación dos Centros de Formación Continuada do Profesorado non Universitario, (CEFOCOP) denominándose, como xa sabemos, ás persoas que deben desenvolver labores formativas como asesores/as técnico-pedagóxicos. O seu proceso de selección inclúe a superación dun curso de curta duración sobre aspectos relacionados coa elaboración de proxectos curriculares, intervención

en centros e xestión burocrática da formación. Unha vez dentro dos equipos dos CEFOCOP, a formación realízase a través de actividades esporádicas organizadas a nivel central, xunto coa posibilidade de organizar, ao longo do período de traballo, actividades formativas descentralizadas, cunha duración non superior a 30 horas, sobre temáticas de tipo xeral para os equipos de cada centro ou ben relacionadas coas diferentes áreas que agrupaban as persoas de tódolos centros, de acordo coa especialidade. Neste período os criterios de selección non contemplan un perfil especial. Os requirimentos refírense a,

*...Ter impartido ensino, polo menos tres anos, na especialidade, área, ciclo ou materia á que concursa...Estar en posesión da especialidade solicitada. No caso das tecnoloxías da información e das técnicas audiovisuais ...formación respectivamente en programas de propósito xeral...e en conceptos básicos de lectura de imaxe...que se xustificará mediante certificacións de asistencia a cursos de perfeccionamento do profesorado, así como a participación como relatores en cursos (DOG nº 74, 19/03/1997).*

A reestruturación da rede galega de formación continua do profesorado no ano 1999 (Decreto 245; DOG 01/09/99), non varía significativamente o proceso de selección, aínda que se aluda a un perfil desexable cando se fan as convocatorias específicas. As persoas asesoras son todas consideradas xeralistas a excepción da que se ocupa das novas tecnoloxías (TIC) que debe ser especialista.

A formación contempla unha actividade común relacionada co asesoramento e intervención en centros, o traballo en equipo e a xestión burocrática da formación, que se realiza á entrada xa que forma parte do proceso de selección. Unha vez se pertence ós equipos de asesoramento hai a posibilidade de participar en actividades organizadas internamente (unha por ano académico), para o persoal de cada centro segundo as súas necesidades; neste caso o tempo é un atranco considerable ao ter aumentado notablemente o volume de traballo dada a redución drástica de persoal. A nivel central deséñase anualmente unha actividade de formación e convivencia, primando este último aspecto, na que participan algo máis de unha centena de asesores/as

dos distintos CEFOCOPs e dos Servizos Centrais, durante dúas ou tres xornadas, (sempre parte das mesmas en fin de semana).

Debemos reseñar que o modelo de formación reproduce a modalidade curso, empregada na formación continua do profesorado, tratándose aspectos comúns en torno ós temas de modelo de formación e de asesoramento, intervención en centros, a través de conferencias con persoas de certa relevancia no mundo universitario; raramente hai posibilidade de intercambiar experiencias ou de desenvolver prácticas. Regulamentariamente, alúdese a un perfil desexable,

*O perfil profesional dos...asesores ou asesoras de formación nos Centros de Formación e Recursos deberá responder ao dun profesional do ensino de niveis educativos non universitarios capaz de desenvolve-las funcións... é importante que posúa unha sólida formación didáctica e pedagóxica, cun amplo coñecemento dos elementos que compoñen o proxecto educativo de centro, así como dos recursos didácticos de apoio ao ensino.*

*Neste sentido, consideraranse as destrezas básicas no manexo das tecnoloxías da información e da comunicación aplicadas ao ensino os fundamentos e as estratexias de avaliación e a capacidade de innovación e produción de materiais didácticos. Ademais, deberá ser unha persoa capacitada para integrarse en equipos de traballo, con dotes de organización, comunicación e dinamización para desempeña-las súas tarefas de asesoramento (DOG nº 66; 04/04/2000).*

Unha nova reestruturación do servizo definida regulamentariamente, (Decreto 99/2006; DOG de 19/06/2006), contempla de forma explícita, por vez primeira, tanto a formación inicial ou de entrada como a continua, obrigatoria, dos asesores e asesoras dos Centros de Formación e Recursos nunha dobre dimensión: a organizada pola administración e a organizada internamente en cada centro.

A duración da formación de entrada increméntase notablemente e concrétase, pendente do desenvolvemento da normativa reguladora, nas sucesivas convocatorias para postos de asesoría:

*...Con posterioridade á proposta definitiva de adxudicación de prazas, os candidatos e candidatas seleccionados/as realizarán un período de*

*formación no cal se inclúe unha acción específica sobre a función asesora, de 70 horas de duración, cunha fase inicial de 50 horas,...e outra,...que versará sobre as necesidades do propio centro de formación e recursos (DOG nº 70; 11/04/2007).*

Os contidos tamén varían contemplando un espectro temático máis amplo:

*...abordaranse os seguintes bloques de contidos: A educación emocional: competencias intrapersoais e interpersoais; xestión de proxectos: planificación estratéxica e técnicas básicas; xestión do coñecemento: os procesos de ensino-aprendizaxe; a organización e coordinación de equipos de traballo baixo modelos colaborativos entre iguais; modelos e técnicas de investigación educativa; as estruturas de formación do profesorado en Galicia: organización, xestión e avaliación (DOG nº 70; 11/04/2007).*

Por outra parte o primeiro ano de desempeño do posto considérase como de prácticas, sendo avaliado a través dun informe da dirección e outro do asesor ou asesora. Avaliación que se repite ao cabo dos tres anos en función duns criterios prefixados e a través dunha memoria do traballo realizado.

Tamén se fai alusión específica ao perfil:

*Artigo 3º.-Perfis dos candidatos.*

*O profesorado dos corpos aos que se refire a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, poderá optar a todas as prazas, excepto aos perfís de educación infantil e primaria, que corresponden ao corpo de mestres, e ao perfil de formación profesional, que corresponde ao profesorado de ensino secundario e ao profesorado técnico de formación profesional.*

*Os asesores e asesoras dos centros de formación e recursos terán competencias de carácter xeneralista e de especialidade en función do perfil requirido para a súa selección...(DOG nº 46, de 05/03/2008).*

E concrétanse, en detalle, os aspectos sobre os que debe versar o proxecto da asesoría para optar a un posto de traballo, obrigatorio en todas as sucesivas normativas, de maneira que, se ben nas primeiras só se especificaba que debía contemplar as funcións reguladas máis tarde chega a sinalarse un guión:

*O proxecto desenvolverá, polo menos, os seguintes puntos: Marco lexislativo que regula a formación do profesorado; innovación e formación permanente: fundamentación e modelos; liñas prioritarias e estratexias de actuación: diagnose de necesidades, deseño de accións formativas, apoio e asesoramento a grupos; intercambio e difusión de experiencias e mecanismos para reforzar a presenza do centro de formación nos centros educativos; plan de actuación para tres anos; criterios e proceso de avaliación do plan (DOG nº 118; 21/06/2006).*

Se ben poden valorarse os esforzos realizados e recoñecer o intento de delimitar algún tipo de programa guía e mesmo unha certa adecuación dos contidos, o modelo de formación, a concreción na práctica dos procesos de formación de novos asesores/as, amosa falta de carácter práctico, de coherencia co labor a desenvolver e da sistematicidade que deberían ter. “Cursos” concentrados nun breve período de tempo e un ano de “prácticas”, si ningún tipo de tutoría formal, converten esta formación en mero trámite.

## **14.2. O coñecemento para o labor asesor**

Resulta didicil establecer que preparación é necesaria para realizar labores de apoio externo ós centros educativos e profesorado de maneira adecuada e obtendo os resultados que se poden esperar, isto é, incidencia positiva no labor educativo, melloras educativas constatables, tanto máis cuanto que non poden evidenciarse tales melloras. A avaliación demorada do impacto do labor asesor é unha tarefa de relevancia indubidable e sempre pendente.

Cando se fala dos roles, funcións e tarefas que desempeña ou debe desempeñar o/a axente de apoio aparece como implícito o coñecemento necesario para desenvolveselos, sen embargo, a súa identificación resulta un tema escorregadizo en similitude, como vimos no capítulo II, co que sucede respecto do coñecemento para a ensinanza, e tal vez incrementado. Non en tanto, (e tendo en conta o paralelismo que establecemos entre asesores/as e profesores/as, así como o dito ao falar dos modelos de desenvolvemento profesional, no capítulo III), algo que non debemos esquecer é á persoa total,

de maneira que se ha de tomar en consideración o seu desenvolvemento non só como profesional senón tamén como persoa, pois ambos son indisociables (Fullan, 1990). A idade, a etapa da carreira profesional, as experiencias vitais, os factores de xénero (Fullan, 1993), constitúen esa persoa total e inflúen decisivamente na configuración e desempeño do seu rol.

Así mesmo, un aspecto que tamén nos parece relevante, é o compromiso moral; pois tal e como reiteradamente vimos dicindo e como consideran multitude de autores e autoras citados en diferentes momentos, (Contreras, 1997; Fullan, 1999, 2009; Guarro, 2005), a educación é unha actividade que supón un compromiso de carácter moral para quen a realiza, para o profesorado, e nos engadimos, tamén para quen axuda e colabora a que poida ser a mellor posible, para os asesores/as de formación permanente do profesorado.

Neste senso, Ball e Wilson (1996), afirman que todo o que ten que ver co currículo, sexa o oficial ou o oculto, o que ten que ver cos aspectos máis intelectuais e cos relacionais, todo supón unha posición moral; e o labor de asesoramento pretende axudar á súa construción e desenvolvemento.

Diferentes autores e autoras, téñense ocupado e preocupado polo tema das competencias ou habilidades, dos coñecementos, das capacidades que deben posuír as persoas que desenvolven tarefas de formación, de asesoramento, de apoio ao profesorado nos centros educativos, ben é certo que dentro da gran variedade de tipos de apoio e axentes existentes, aludida nos comezos do capítulo ao falar dos sistemas de apoio. Sin ánimo de exhaustividade, faremos a continuación un repaso por elas para amosar a variedade, multiplicidade e, diríamos que enorme bagaxe formativa, que parece conveniente que forme parte da *mochila de coñecemento* do axente de apoio á innovación, para nós facilitador crítico ou facilitadora crítica de procesos de mellora escolar, xenéricamente denominado asesor/a, termo que empregamos máis a miúdo dado que facilita a expresión e resulta máis familiar, ademais de ser o noso apelativo cotiá.



Escudero (1986; cit. por Nieto e Portela, 1992:342), vincula o apoio coa facilitación dos procesos de cambio e considera que o asesoramento se basea e define de acordo co pensamento pedagóxico en xeral, sobre o profesorado, o currículo, a escola como organización, a innovación educativa, e non só coa psicoloxía.

Conoley e Conoley (1982), relacionan as habilidades que debe pór o facilitador externo co modelo de apoio e sinalan entre elas:

- └ Habilidades persoais de interacción tales como dar e recibir feedback.
- └ Habilidades para a escoita.
- └ Habilidades de resolución de problemas.
- └ Apertura ante o imprevisto.

Lippit e Lippit (1986:185 e sgtes.), falan de habilidades para:

- └ Diagnosticar un problema.
- └ Facer unha análise e interpretar os resultados para o cliente.
- └ Comunicarse eficazmente con tódolos tipos de sistemas clientes.
- └ Axudar ás persoas a sentirse cómodas co cambio.
- └ Manter e reforzar a enerxía humana.
- └ Tratar co conflito e coa confrontación.
- └ Desenvolver obxectivos co cliente.
- └ Axudar á xente a aprender como aprender.
- └ Conducir esforzos de desenvolvemento e crecemento.
- └ Autorrenovarse.

Cualidades que, en boa parte, precisarán unha boa dose de “atractivo” persoal que habería de “irradiar” o facilitador/a, polo que a súa bagaxe formativa, a súas crenzas e valores, terán un peso considerable.

Van den Berg e Vandenberghe (1986:72), apuntan, respecto das reformas a gran escala, determinadas habilidades necesarias en situacións dadas cos problemas particulares dunha escola:

- Control dos obxectivos.
- Diagnósis e retroalimentación.
- Procedementos de planificación adaptables.
- Desenvolvemento do profesorado e liderado.
- Facilitación do proceso (facilitación centrada na escola e relacións colexiais).

Miles, Saxl e Lieberman (1988), realizaron un traballo con 44 axentes do cambio no que se ocuparon das habilidades necesarias para un "axente de cambio educativo". Habilidades que definen como: *conxunto ou ferramentas de conducta construídas que poden ser empregadas en estratexias ou tácticas moi diversas* (p.162), destacando:

- Relación interpersoal: atención ós outros.
- Funcionamento do grupo: comprender a dinámica e facilitar o traballo en equipo.
- Amplia experiencia educativa.
- Coñecemento educativo e dunha área concreta.
- Organización: de estruturas, actividades, traballos, tempos...
- Toma de iniciativa: estar a punto para a acción.
- Sinceridade: senso de apertura e boas relacións.
- Apoio: relacións afectivas positivas.
- Confrontación: expresar o negativo sen xerala.
- Mediación de conflitos: resolución de situacións con múltiples intereses en xogo.
- Colaboración: cración de relacións nas que a influencia se comparte.
- Construír confianza: nas relacións persoais e profesionais.

- Diagnóstico individual: formarse unha opinión das necesidades e/ou problemas dos membros individuais, como base para a acción.
- Xestión e control: levar adiante o proceso de mellora, coordinar actividades, tempo, persoal, influencia sobre os outros.
- Provisión de recursos: localizar e proporcionar materiais, prácticas, equipamento axeitado para os individuos.
- Demostracións: ensinar novos coñecementos en clases ou reunións.

De acordo cos resultados, un considerable número das habilidades sinaladas parece ser función dos requisitos ou perfil de entrada dos axentes de cambio máis que requerimento das condicións de apoio e formación dadas durante o traballo. Son as escolas de acordo coas súas características e o contexto dos distritos nos que se ubican, as que determinan os resultados dos esforzos de mellora, máis que as habilidades de intervención, condición necesaria pero non suficiente, do axente de cambio.

Area e Yanes (1990), desde a perspectiva do Desenvolvemento Baseado na Escola, (DBE), presentan un catálogo de funcións en dúas áreas:

- Habilidades curriculares: de coñecemento/profesionais/xuizos profesionais.
- Habilidades interpersoais: traballar cos profesores/ contactos co exterior

Para Andrews (1991), o asesor/a sería unha persoa con características de líder, innovador, formador e consultor.

Pajak (1991) indagou sobre as actitudes, coñecementos e habilidades das persoas facilitadoras do cambio, que podían ter máis incidencia na supervisión educativa, diferenzando entre as que responderían a un sistema de tipo burocrático ou ben a unha práctica emerxente alternativa. As dimensións foron:

- Comunicación: asegurar unha comunicación aberta e clara entre os individuos e os grupos a través da organización.

- Desenvolvemento do profesorado: facilitar oportunidades válidas para o desenvolvemento profesional.
- Programa de ensinanza: apropiar e coordinar esforzos para a mellora do programa de ensinanza.
- Planificación e cambio: iniciar e por en práctica estratexias de desenvolvemento en colaboración para a mellora continua.
- Motivación e organización: axudar a xente a desenrolar unha visión compartida e propósitos comúns de logros.
- Observación e diálogo: proporcionar retroalimentación ós profesores baseada na obsevación das súas prácticas.
- Curriculum: coordinar e integrar o proceso de desenvolvemento e posta en práctica do curriculum.
- Resolución de problemas e tomas de decisións: empregar unha variedade de estratexias para clarificar e analizar problemas e tomar decisións.
- Servizos ao profesorado: proporcionar materiais, recursos e asesoramento para apoiar a ensinanza e a aprendizaxe.
- Desenvolvemento persoal: recoñecer e reflexionarsobre as súas propias opinións, destrezas e accións tanto persoais como profesionais.
- Relacións coa comunidade: establecer e manter relacións abertas e productivas entre a escola e a súa comunidade.
- Investigación e avaliación de programas: alentar a experimentación e valorar os resultados.

Hernández, (1991, 1992, 2001), recolle as características sinaladas por algúns equipos directivos de educación secundaria sobre os asesores/as:

- Ser capaz de establecer relacións horizontais, non de superior a subordinado.
- Personalidade definida (importancia das cualidades humanas e psicolóxicas).

- └ Actitude innovadora, fomentándoa á súa vez no profesorado.
- └ Saber interpretar, escoitar e entender as problemáticas do profesorado.
- └ Que axude a avanzar estimulando a profundar nos obxectos de traballo.
- └ Que propoña solucións.
- └ Facilitar a comunicación, ser mediador.
- └ Estimular e facilitar a reconstrución dos procesos de mellora.
- └ Ser capaz de reflexinar sobre a súa propia práctica en base a unha estratexia de investigación-acción.

Apunta, así mesmo, que ante a multiplicidade de roles ós que debe enfrontarse o asesor, a súa formación debe ademais de contemplar a competencia curricular e posuír unha fundamentación teórica que lle permita comprender os procesos de innovación, prestar atención ao *self* (referencias desde as cales enfocar a súa actuación nun sistema social no que existen normas acerca da posesión do poder e do seu exercicio), consciente de formar parte deste sistema do que ao mesmo tempo debe distanciarse criticamente.

Goodman (1994) fala dun cambio de orientación, dende o control burocrático, o asesor como "mercader" ou como "examinador médico", á implicación do asesor na creación de prácticas discursivas como "participantes informados", que non poden deslindar a súa actividade preferente de asuntos vinculados cos roles, valores, poder e compromiso para construír unha democracia crítica e social.

Fullan (1993:12), (como vimos no capítulo IV), considera que a construción dunha alta capacidade de cambio, obxectivo do traballo do facilitador/a do cambio, precisa de catro capacidades esenciais:

- └ Construción dunha visión persoal que oriente e dea senso ao labor asesor.
- └ Investigación como capacidade de aprender continuamente.

- Mestría (*mastery*), que implica unha tensión creativa permanente.
- Colaboración en tanto favorece a mestría individual e grupal.

*Construír unha visión persoal* significa preguntarse que é importante para o facilitador crítico ou facilitadora crítica como persoa que tenta colaborar na mellora educativa, analizar continuamente o que se fai, explicitar as razóns polas que elixe esta tarefa ou profesión. Tal e como afirma este autor, ter unha visión e un propósito persoais proporciona significado ao propio traballo, pois se ben compartir unha visión é importante á larga para que sexa efectiva cómpre ter algo que compartir; isto non significa deixar de ir máis alá; paradóxicamente o propósito persoal, a propia visión, é o camiño cara o cambio da organización, da institución educativa. Cando moitos teñen propósito persoal xérase poder para un cambio en profundidade. Por outra parte o propósito persoal debería levar a conectar coa dimensión social da educación dándose conta de que a mellora social é realmente do que trata a educación

*Investigación*: consiste en non considerar a construción dunha visión persoal e dun propósito como algo estático senón coma un proceso.

A investigación é necesaria para formar o propósito persoal. Os hábitos de cuestionamento, experimentación, a práctica reflexiva, investigación-acción, diarios persoais, son estratexia válidas. Investigación significa internalización de normas, hábitos e técnicas para aprender continuamente. É fundamental a capacidade de investigar e de aprender a aprender, ao longo de toda a vida, dado o contexto postmoderno de continuo cambio.

A relación entre a capacidade de construír unha visión persoal e a de investigación inclúe a habilidade de expresar e ampliar simultaneamente o que se valora. O xermolo do cambio xurde desta tensión dinámica.

*Mestría*: a mestría persoal vai máis alá da competencia e das habilidades aínda que se basee nelas. Significa enfocar a propia vida dende un punto de vista creativo en oposición a un reactivo. Trátase de desenvolver ao longo de toda a vida a capacidade de mestría como unha actividade de

aprendizaxe xerativa que impregna as nosas vidas, todo o que facemos, e que se desenvolve na tensión creativa que supón a permanente relación entre o que queremos ( propósito e visión, que debemos estar clarificando continuamente) e o lugar en que estamos en relación co que queremos.

*A colaboración:* a capacidade de aprender de xeito individual ten limitacións. A habilidade de colaborar, a pequena e grande escala á vez, é unha das máis importante na sociedade postmoderna. A mestría persoal e a mestría do grupo aliméntanse mutuamente nas organizacións que aprenden. A colaboración a pequena escala inclúe a actitude e a capacidade para desenvolver relacións frutíferas entre iguais, de mentorización, de construción de equipo. A gran escala consiste na habilidade de traballar en organizacións que establecen asociacións interinstitucionais (entre as escolas dunha zona, coa universidade, con empresas), así como relacións globais con individuos e organizacións doutras culturas. A habilidade da colaboración e de relación permite aprender e continuar aprendendo tanto como sexa preciso para ser axentes de mellora social.

Huberman (1984) en relación cos roles desempeñados sinala as características que debería posuír un asesor/a externo:

- ▮ Ser facilitador/a.
- ▮ Actuar a modo de catalizador/a.
- ▮ Ser bo/a comunicador/a e proporcionar recursos.
- ▮ Achegar solucións.

Rodríguez Romero (1996:80 e sgtes.), na óptica de considerar á asesora/or como a persoa que establece relacións horizontais cos asesorados/as, potencia a súa participación, autonomía e responsabilidade, colabora na busca de solucións sen impoñer a súa, etc., indica a necesidade de que o asesor/a posúa:

- ▮ Dominio de procedementos para establecer canles de negociación e participación. Debe ser capaz de traballar en equipo e fomentar esta modalidade de traballo, articular visións, puntos de vista

diverxentes, obter e recoller información: ser capaz de diagnosticar e comprender as situacións e as organizacións, identificación de problemas e necesidades, así como devolvela a diferentes niveis da institución educativa: definición dos problemas, planificación e implementación das tácticas acordadas, avaliación.

- Competencia relacional. É fundamental a habilidade para tratar con colegas, con adultos e profesionais de igual estatus; do contrario, dificilmente se poderán establecer relacións empáticas como require o labor de asesoramento. Tamén a capacidade de contribuír a formación de líderes que require, ademais da mencionada habilidade para tratar con adultos, actitudes de indución á responsabilidade.
- Coñecemento das claves fundamentais das organizacións educativas que permitan situar os acontecementos e as relacións grupais no contexto cultural e micropolítico no que se desenvolve o apoio escolar.
- Cualidades persoais como madureza intelectual e emocional, iniciativa, ética e integridade, saúde física e mental, flexibilidade, adaptación a situacións non familiares e relacións ambiguas, motivación intrínseca, auténtico desexo de axudar aos demais.

Marcelo (1996:31) de acordo co estudo de Wooten e White (1989), pon de relevo que os asesores/as deben:

- Facilitar a aprendizaxe do profesorado
- Exemplificar conductas e comportamentos
- Diagnosticar e obter información obxectivamente
- Coñecer e saber empregar recursos organizativos para optimizar o seu labor.
- Amosar, ás veces, coñecementos técnicos que faciliten o cambio.

Stoll e Fink (1999:171 e sgtes.), destacan a capacidade de liderado (inclusivo), como condición dun asesoramento exitoso.



Elmore (2006:13), no seu traballo sobre o liderado e a práctica da mellora da escola, apunta ás necesidades de coñecemento que teñen as persoas que exercen un liderado exitoso, (o asesor/a como líder), entendido como aquel que ten capacidade para comprometerse coa aprendizaxe continua, en maior ou menor grao, e modelar esta aprendizaxe para os demais na organización. Estas necesidades teñen que ver co coñecemento, coas habilidades e capacidade de desenvolver unha práctica fluída, necesarios para poder colaborar no cambio e mellora de tres ámbitos: o dos procesos que constitúen o corazón da organización; o do rol no proceso de aprendizaxe, tanto de adultos como de estudantes, e no do rendemento de contas interno (o que podemos denominar como avaliación interna).

Outros estudosos teñen sinalado características, habilidades, competencias, das persoas que desenvolven labores de apoio ao profesorado e aos centros, que van na dirección das ata agora apuntadas (Bolívar et al., 2007, Guarro, 2005; Domingo, 2001b; etc.), e que non explicitamos ao considerar que as achegas precedentes amosan a ampla gama que se ten tomado en consideración e tamén as coincidencias que se producen.

En estreita relación coas características do asesor/a está a consideración do seu carácter de experto ou especialista nunha área curricular ou en determinados programas, recursos (Nieto, 1993) ou ben de xeralista que traballa en base a procesos para conseguir a mellora. De igual modo, o modelo ou enfoque de asesoramento determinan, en boa parte, as características atribuíbles ao asesor/a e a formación consecuenta con elas.

Nos correspondentes apartados sobre o asesoramento reflexionamos sobre estes e outros aspectos relacionados; con todo debemos sinalar que na literatura conceptual sobre o labor asesor, tende a non diferenciarse unha caracterización das diversas/os axentes de apoio, dos seus roles e tarefas nin o coñecemento e formación necesarios para desempeñalos. O noso traballo parte dela, para por o foco sobre a figura do asesor/a de formación continua do

profesorado nun contexto institucional, en concreto, o dos Centros de Formación da Comunidade Autónoma de Galicia.

### **14.3. Capacitación dos asesores e asesoras de formación do profesorado versus necesidades de formación: unha proposta de ámbitos de formación**

O estudo das innovacións educativas ten levado a considerar as habilidades, capacidades, coñecementos, necesarios para apoialas e consecuentemente a formación das persoas que han de proporcionar tal apoio (Nieto e Portela, 1992), para que a influencia nos procesos de cambio poida ser positiva (Fullan, 1991, 1993).

Van Velzen e Verest (1991), desenvolveron un modelo de formación para facilitadores do cambio educativo en base a un proxecto de formación en servizo en dous Centros Pedagóxicos Nacionais de Holanda, tomando en consideración traballos como o de Miles, Saxl e Lieberman (1988), e deseñaron un conxunto de actividades formativas co obxectivo de procurar o coñecemento e desenvolvemento das habilidades consideradas nos mesmos. Tratáronse aspectos como habilidades de consulta, resolución creativa de problemas, imaxe, mediación en conflitos, habilidades de negociación e presentación, análise de datos cualitativos. A copiosa recollida de información, identificación de núcleos clave para os módulos formativos, coñecementos específicos de aplicación inmediata, exercicios e simulacións, definiron un rol activo para os participantes e de observación e participación para o formador.

Os resultados amosan relacións entre as actividades de apoio desenvolvidas e a formación recibida; así mesmo, recoñécese a dificultade de influír sobre as actitudes co programa de formación, a pesares de concederlle unha grande importancia a este factor na tarefa do facilitador ou facilitadora do cambio educativo.

Un intento de coñecer o funcionamento dos equipos de apoio, das súas actividades e tarefas, recóllese no estudio evaluativo dos equipos psicopedagóxicos da Comunidade de Madrid, que foi realizado por Escudero e Moreno (1992), no que se achegan explicacións da situación e propóñense referencias para o futuro.

Marcelo (1996), levou a cabo un estudio do perfil do asesor ou asesora de formación na Comunidade de Andalucía, (unha das nosas principais referencias na elaboración do cuestionario), das súas necesidades de formación e unha das condicións profesionais da súa actividade. Combinando procedementos cuantitativos e cualitativos (Miles e Huberman, 1994), chega a conclusións respecto de oito dimensións, (que engloban características ou funcións dos mesmos), no relativo ao nivel de formación e ao grao de importancia, de cada un dos ítems dun cuestionario de necesidades formativas dos asesores ou das asesoras.

As conclusións obtidas respecto das mencionadas dimensións nas que se organizan as necesidades de formación, que á súa vez definen ámbitos de formación, son as seguintes:

- ◆ Formación, que se refire ao grao de coñecemento e destrezas de planificación e desenvolvemento de actividades de formación do profesorado. O nivel sitúase algo por debaixo do normal e a importancia próxima ao grao de alta.

- ◆ Organización, fai referencia á capacidade do asesor ou da asesora para o diagnóstico organizativo, o desenvolvemento de procesos de avaliación, liderado, e xestión do traballo dos profesores/as. A formación considérase entre insuficiente e normal e o grao de importancia acércase ao valor alto.

- ◆ Comunicación, inclúe aspectos referidos ás relacións persoais, resolución de conflitos e dinámica de grupos. Asesores e asesoras consideran o seu nivel de formación como normal, pero a súa importancia como alta.

♦ Innovación, Currículum, Ensinanza e Recursos, entendidas, por esta orde, como xestión do proceso daquela, coñecer as causas das resistencias ao cambio, os procesos de avaliación das innovacións; coñecemento e habilidades necesarias para o asesoramento, deseño e desenvolvemento de proxectos curriculares, coñecementos e habilidades sobre métodos de ensinanza, aprendizaxe, avaliación de alumnado, disciplina de aula; elaborar e proporcionar ao profesorado recursos didácticos, por en relación ao profesorado que traballa nos mesmos temas didácticos. Nestas catro dimensións coinciden os resultados sendo o nivel de formación que consideran ter os asesores e asesoras normal e o grao de importancia alta.

♦ Avaliación, referida a ter coñecemento sobre as fases dun proceso de avaliación de programas e centros válidos e fiables, saber avaliar a incidencia da propia actuación, coñecer diferentes modelos de avaliación de programas, dominar técnicas cuantitativas e cualitativas de análise de datos, ser sensible ós aspectos éticos da avaliación. Asesores e asesoras valoran como baixo o seu nivel formativo e como alta a importancia.

As achegas da literatura conceptual respecto da formación, —contidos, ámbitos—, requirida no labor de apoio á mellora, ao igual que a relativa as competencias, habilidades, necesarias, soe presentar, como xa se mencionou, un carácter indiferenciado para os diferentes axentes. A pesares das diferenzas contextuais, (sistemas educativos de diferente estrutura e sistemas de apoio e axentes diferentes), pode observarse unha similitude ou, en ocasións, coincidencia en determinados aspectos que se considera que deberían formar parte da bagaxe de saberes do asesor/a, polo que parece pertinente telos en conta nos seus procesos de formación. Os aspectos estudados refírense a capacidades, habilidades, coñecementos, actitudes, etc., que conforman o perfil do asesor ou asesora, —facilitador crítico ou facilitadora crítica de procesos de mellora escolar—, e que se poden considerar relevantes para un desempeño valioso do rol.

Con todo, hai autores/as (Bell, 1979; Escudero, 1990a; Fullan, 1982; 1991; Guarro, 2005; Lippit e Lippit, 1986; Louis, 1981; Reagan y Winter, 1982; Schein, 1978), que teñen considerado que os inventarios de funcións, tarefas ou actividades do apoio externo ofrecen unha visión administrativista, fragmentada, escasamente operativa, de maneira que optan por categorías conceptuais máis amplas e poderosas para clasificar e comprender os procesos de asesoramento aos centros educativos e colocan o foco na relación de asesoramento entre os implicados e nos significados, actitudes, valores, que se constrúen na mesma. Este é tamén, para nós, un punto nuclear, ao que lle concedemos no noso estudo un lugar moi destacado ao tempo que incidimos na capacidade comunicación de asesores/as e na construción da relación cos asesorados/as.

Nesta liña, Solé (2005:274-75), entende que os contidos da formación continua das asesoras/es, tendo en conta o tipo, novidade e complexidade das problemáticas a enfrontar, deberían abordar os coñecementos novidosos para a intervención e a aprendizaxe de roles novos, estratexias, posicións, actitudes; non obstante, non se trataría de acumular unha serie de coñecementos e de técnicas senón de recuperar, profundar ou xerar novas competencias profesionais que permitan o maior grao posible de mellora no desempeño dun labor con finalidades política e teoricamente orientadas.

Estamos de acordo co dito anteriormente, por entender que non é suficiente, aínda que si necesario, tal e como constatamos na nosa experiencia, coñecer tal ou cal contido pedagóxico, os pasos dunha estratexia, as diferentes etapas dun proceso de innovación, etc., etc., senón que estes coñecementos deben estar enmarcados por un modelo de asesoramento, un estilo asesor, e ser continxentes coas condicións singulares e concretas nunha situación dada (Bolívar, 2001a:67-68). Deben ser coñecementos integrados que se manifestarán como capacidades, como competencias para apoiar os procesos de mellora que os centros e o profesorado acometan.

Tomando estas referencias e tamén a nosa propia experiencia, realizamos unha proposta de clasificación global e integradora das capacidades, habilidades, coñecementos, constitutivos desa bagaxe de saberes do asesor/a que poden, así mesmo, representar necesidades de formación, (obxecto de reflexión e estudo nesta investigación), sempre baixo a óptica do recoñecemento da interrelación e interacción entre todos eles e da súa contribución ao desenvolvemento do labor de asesoramento como unha globalidade, pois non se trata de compartamentalizar senón de adoitar un mecanismo descritivo e un recurso que nos permitirá achegarnos ao obxecto de estudo. Implícito nesta proposta están os principios guía e modelo de asesoramento que defendemos (de proceso colaborativo), como estratexia e método para a innovación e mellora da educación que recibe o alumnado, todo elo baixo unha óptica de racionalidade práctico-crítica e de transformación social cara cotas de maior xustiza social, equidade, democracia.

Respecto da conceptualización do termo capacidade, servirémonos dalgunhas definicións para establecer o seu significado. Así, observamos que, no glosario do Book 1 do proxecto ISIP, defínese capacidade como,

*In general, the ability or potential to accomplish something. May include pedagogical-didactic capacity (teachers' ability to teach); organizational capacity (for example, for good problem-solving); internal capacity (ability to initiate, manage, evaluate change in either pedagogical-didactic or organizational capacity) (p. 291).*

Tamén atopamos a voz competencia, definido en relación co labor docente, con un significado que se acomoda ben ao que queremos atribuír ao termo capacidade, (polo que na práctica os consideraremos semellantes), como *a capacidade de mobilizar varios recursos cognitivos para facer fronte a un tipo de situacións* (Perrenoud, 2004:11). Isto significa, segundo o autor, incidir en catro aspectos:

- As competencias non son en si mesmas coñecementos, habilidades ou actitudes, pero mobilízanos, intégranos e orquéstranos.

- A mobilización adecuada é singular en cada situación, por ser esta única aínda que se poda enfrontar con referencia a outras semellantes.
- O exercicio da competencia realízase a través de complexas operacións mentais sostidas por *esquemas de pensamento* que son os que permiten decidir e actuar de forma relativamente adecuada á situación.
- As competencias profesionais adquirense coa formación e tamén no desempeño do traballo diario enfrontando as diferentes situacións que se presentan.

En función destes aspectos o autor conclúe que describir unha competencia comporta a complementariedade de tres elementos: tipo de situacións das cales proporciona certo control; recursos que mobiliza, coñecementos teóricos, actitudes..., e natureza dos esquemas de pensamento que fan posible a mobilización e orquestración dos recursos adecuados para enfrontar, de modo inmediato, situacións complexas.

Este último é o aspecto máis dificultoso de analizar, sumamente difícil de obxectivar dado que,

*...os esquemas de pensamento...só poden ser inferidos, a partires de prácticas e propósitos dos actores.....a análise das competencias remite constantemente a unha teoría do pensamento e da acción situados..., pero tamén do traballo, a práctica como profesión e condición... É dicir, que nos atopamos nun terreo pantanoso, á vez que no plano dos conceptos e ideoloxías...(Perrenoud, 2004:11).*

Tamén consideramos, na conceptualización que atribuímos ao termo capacidade, a definición de Rychen (2002), que subliña a natureza complexa das competencias, a interrelación entre elas e a diferenza conceptual coas habilidades:

*...each competence is defined as a combination of interrelated mental prerequisites and dispositions such as cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation,*

*attitudes, and emotions. Hence, the term “competence” and “skill” are not synonymous. Skill is used to designate an ability to perform complex motor and/or cognitive acts with ease, precision, and adaptability to changing conditions, while the term competence designates a complex action system encompassing cognitive skills, attitudes, and other non-cognitive competences. In this sense, the term competence represents a holistic concept (Rychen, 2002:5).*

Tal vez sexa esta última definición a que mellor recolle o senso no que entendemos o termo capacidade que vamos a empregar para integrar o saber do asesor/a. Diremos pois, que a capacidade (ou competencia) esta formada por un conxunto de coñecementos de variada natureza, que se resisten a ser individualizados (habilidades, actitudes, sentimentos, coñecemento educativo, etc.), relacionados coa educación, co exercicio da docencia e coas relacións humanas, que facultan para a práctica asesora, en tanto pon en xogo aqueles que son necesarios para enfrontarse ás moi variadas, complexas e particulares situacións nas que prestar unha axuda que pretende, en primeiro termo capacitar ao profesorado e aos centros, para finalmente, mellorar a educación que recibe o alumnado e contribuír a construción dunha sociedade e dun mundo mellor.

#### **14.3.1. Integración dos saberes / necesidades de formación do asesor/a en ámbitos de competencias ou capacidades.**

Unha vez que percorremos diferentes achegas sobre os coñecementos e cualidades que deberían ter as persoas que realizan labores de apoio educativo, faremos unha proposta de clasificación integradora, sobre ás capacidades ou competencias que precisan os asesores/as de formación continua do profesorado de niveis non universitarios, ubicados nun sistema educativo concreto e nun contexto institucional, acorde co regulamento que determina as características do sistema de formación galego e as funcións asesoras, e en coherencia coa realidade do traballo que realizan nun contexto caracterizado pola incerteza, o cambio e a problematicidade



Importa subliñar que falamos de competencias do asesor/a no seo dun equipo e no marco dunha institución, o que significa considerar non só a dimensión individual das capacidades, senón tamén a grupal e a institucional; isto é, non só o desempeño e a repercusión das mesmas, no exercicio do seu labor cos centros e profesorado, senón tamén, no equipo de asesoramento e no Centro de Formación.

Propoñemos pois, como vimos dicindo, en concordancia co noso coñecemento da práctica asesora e coas diversas alusións observadas na literatura conceptual, unha clasificación das capacidades, das competencias e coñecementos, que pretende ser integradora dos saberes que precisaría o asesor/a, e como reverso, como a outra cara da moeda, reflexo do que constituirían as súas necesidades de formación, de tal maneira que poidan servir como referentes tanto para a práctica asesora como para o desenvolvemento profesional, persoal e institucional, de asesores/as e institucións de formación, respectivamente.

As capacidades ou competencias que consideramos son as seguintes:

- A) Capacidade de comunicación
- B) Capacidade de organización e xestión
- C) Capacidade de reflexión sobre a propia práctica.
- D) Coñecementos base: pedagóxico-didácticos, disciplinares, sobre o labor de apoio.
- E) Actitudes

Vexamos pois a caracterización de cada unha das capacidades propostas.

#### **14.3.1.1. Capacidade ou competencia de comunicación**

O proceso de asesoramento é, sen dúbida, un proceso social e por tanto de comunicación (Morales, 1994; Watzlawick et al., 1967), os implicados/as no mesmo, establecen un complexo conxunto de relacións persoais a través da

comunicación que permite intercambiar ideas e afectos; este intercambio inflúe notablemente tanto na esfera da vida persoal privada como no das relacións públicas e profesionais.

Para que se produza unha auténtica comunicación o proceso debe ser realmente interactivo: emisión da mensaxe e recepción do feedback correspondente xunto coa influencia mutua que se deriva . Esta influencia, é dicir, os efectos que poida producir a comunicación están directamente relacionados coas *formas* en que se establezan os mecanismos de interacción e se articulen as informacións e comunicacións

Cando o proceso de comunicación comeza, ponse en xogo a capacidade para desenvolvelo. O asesor ou a asesora (facilitador crítico ou facilitadora crítica de procesos de mellora escolar), precisa ser socialmente hábil; é dicir, posuír a destreza que lle permita elaborar procesos de acción e de adaptación, necesarios para afrontar exitosamente as demandas e tensións do contorno social en calquera situación de interacción humana, o que permitirá establecer procesos positivos de interacción persoal (Loscertales, 1997), na relación de asesoramento. Unha comunicación eficaz é, para esta autora, condición previa para desenvolver unha actividade asesoradora, xa que por medio da comunicación podemos pasar a acción para definir, diagnosticar e resolver problemas. O contido das mensaxes na comunicación, a veracidade e adecuación aos contextos institucionais, aos problemas tratados, ás necesidades individuais incluíndo as de tipo afectivo, é unha das variables que máis inflúen no éxito do proceso de asesoramento.

López Herrerías (2001), fala dun vello e dun novo paradigma da comunicación, entendendo que, mentres que no vello paradigma a linguaxe representa o que esta aí fora, no novo a linguaxe constrúe o mundo de tal modo que *nomear algo é convocalo a ser* (p.487). Tomando esta referencia, podemos pois dicir que comunicarse é construír o mundo en interacción, o que significa compartir significados das cousas, das accións, pensamentos, para comprenderse e comprender ao outro/a, e ao mundo que nos rodea.

A importancia de establecer as condicións para que nos procesos de asesoramento se dean verdadeiros procesos de comunicación é evidente, pois non só favorece o labor asesor senón que, ao tempo, estarase a potenciar o clima de comunicación das institucións educativas, básico para o desenvolvemento profesional e institucional.

A atención que prestamos a esta capacidade está xustificada, non só desde a nosa propia perspectiva e experiencia, senón tamén, como acabamos de dicir, polas achegas, que autores de variadas épocas e contextos teñen realizado, incluíndo, con unhas ou outras formulacións, a capacidade de comunicación como necesaria para desenvolver adecuadamente o labor asesor. A continuación facemos un percorrido por algunhas delas:

Lippit e Lippit (1986) consideran necesarias habilidade de comunicación para o establecemento de relacións con todo tipo de sistemas cliente, así como para apoiar os procesos de cambio, tratar conflitos, manter a enerxía humana.

Van den Berg e Vandenberghe (1986), mencionan a diagnose e retroalimentación, desenvolvemento do liderado.

Idol e West (1987) ven o asesoramento como unha "ciencia artística" que require a arte de facilitar a interacción e comunicación humana.

Miles, Saxl e Lieberman (1988), falan de habilidades de relación interpersoal, sinceridade, funcionamento do grupo, apoio (relacións positivas), colaboración, construír confianza.

Wooten e White (1989), conceden importancia ao dominio dos procesos de comunicación para recadar información.

Pajak (1991), menciona expresamente a comunicación, desenvolvemento persoal e relacións coa comunidade.

Area e Yanes (1990), diferencian dous grupos de habilidades asesoras, unha das cales está constituída por habilidades interpersoais en senso amplo:

establecemento dunha comunicación aberta, influencia mutua, clarificación de expectativas.

Fernando Hernández (1991, 2001), pon de relevo o carácter horizontal das relacións de asesoramento e considera que as persoas asesoras han de facilitar a comunicación entre o profesorado, dando pois relevancia aos procesos comunicativos.

McLaughlin e Rouse (1991), non só destacan a capacidade de comunicación interpersoal como fundamental, senón que propoñen estratexias para desenvolve-la tales como mellorar a capacidade de escoita, de proporcionar feedback.

Killion e Simmons (1992), diferencian os roles de formador e facilitador, considerando como tarefa fundamental do último, establecer interaccións presididas polo respecto e a confianza, baseadas nun proceso realmente comunicativo e cun enfoque colaborativo que implica posuír estas habilidade e potenciar o seu desenvolvemento nos asesorados.

Day (1993), que avoga por un perfil de asesor reflexivo que sexa amigo crítico e de confianza, destaca a necesidade de posuír unha gran capacidade para as relacións interpersoais.

McBride e Skau (1995), consideran a confianza elemento esencial nas relacións de asesoramento para a satisfacción dos participantes.

Rodríguez Romero (1996), subliña a necesidade de que o asesor ou asesora posúa competencia relacional para o establecemento de canles de negociación e participación así como de relacións horizontais.

Loscertales (1997), atribúe ao asesor a condición de especialista en diálogo profesional con capacidade para preguntar o adecuado no momento preciso.

Marcelo, (1996), estuda a comunicación como unha das oito dimensións que explicitan características ou funcións dos asesores ou das asesoras.

Granado (1997), considera como tarefa do asesor nos procesos colaborativos de mellora, aspectos tan vinculados á comunicación como a xestión dos conflitos, facilitación de acordos consensuados, favorecer a participación, potenciar o protagonismo e liderado interno, prestar apoio persoal e afectivo.

Domingo (2003), inclúe como unha orientación sobre a función do asesor/a a de proporcionar información relevante, entendendo por tal a reelaboración e devolución (comunicación), da proporcionada polo propio centro e profesorado.

Bolívar et al., (2007), destaca como tema clave a comunicación e a capacidade de negociación, entre as funcións do rol asesor; así mesmo, a propósito dos principios de procedemento do labor asesor destaca a necesidade dun proceso dialéctico para debater e consensuar o rol, funcións e tarefas a desempeñar polo asesor/a en cada centro, polo que a capacidade de comunicación resulta imprescindible.

Está clara pois a importancia da comunicación, cuestión sempre presente como queda de manifesto nas anteriores referencias. A habilidade social da comunicación, que impregna tódalas interaccións humanas nunha ampla gama de matices, non só debemos considerala, como xa dixemos, na súa dimensión individual en tanto que característica desexable para as persoas que exercen labores de facilitación da mellora da escola; senón dende unha perspectiva sistémica. Sendo a comunicación a base sobre a que se articulan os sistemas abertos, resulta ser unha capacidade a potenciar e desenvolver no seo da escola, como sistema aberto tamén.

No desenvolvemento do asesoramento, cómpre coñecer e ter en conta que a vida dos centros educativos está impregnada por procesos relacionais, básicos para crear unha cultura colaborativa, entre os que está a comunicación que se relaciona estreitamente co clima institucional dado que a comunicación é en si unha importante práctica organizativa. Nesta dirección, Álvarez e Zabalza, (1989:189) poñen de relevo que a comunicación en cada organización

posúe un carácter singular e diferénciase doutros aspectos do clima, ao tempo que é a canle de todas as actividades, polo que inflúe notablemente sobre o dito clima así como sobre o nivel de satisfacción dos seus membros

#### **14.3.1.2. Capacidade ou competencia de organización e xestión**

Propomos esta capacidade baseándonos nunha visión que, en paralelismo coa concepción da organización escolar como campo de estudo que mira cara os centros educativos, basicamente, en tanto que entidades sociais (Coronel, 1996:14), considera que os procesos de organización e xestión da mellora escolar e por tanto da educativa, transcenden un enfoque meramente burocrático e tecnolóxico, xerador de normas, de modos de facer, para a consecución de obxectivos e valora o contexto micropolítico que os influencia. Un contexto dinámico do que o asesor/a é parte así como a institución de formación, o contorno social, e no que de acordo con Ball (1989), existe poder, non autoridade; diversidade de metas, non coherencia de metas; disputa ideolóxica, non neutralidade; conflito, non consenso; interese, non motivación; actividade politiza, non toma de decisións e control.

Entende Guarro (2002:203), que como herdanza dunha concepción técnica da educación, concíbese a organización escolar atendendo só ós aspectos estruturais (organigrama do centro, cargos e responsabilidades, órganos unipersoais e colexiados, normas de funcionamento, etc.), sen ter en conta o relativo ás relacións interpersoais, procesos de toma de decisións, distribución do poder real e formal, valores, relacións co contorno, etc. Ademais, considerase que a escola, como organización, é máis aquilo que a administración dicta que o que os seus membros deciden que sexa; sen embargo, a escola como organización é unha realidade socialmente construída, aínda que as leis e regras administrativas a limiten.

Tal e como afirma Santos Guerra (2000), non se ten reparado na importancia intrínseca da natureza da organización e unha maneira de

organizar encerra, de forma explícita ou implícita, unhas aprendizaxes de grande transcendencia.

Por outra parte, non pode considerarse que as innovacións sexan neutrais (Ball 1989), e de modo similar o asesor ou asesora deberá ter en conta que a organización e xestión dos procesos de desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e das institucións educativas, dos procesos de innovación e mellora en definitiva, tampouco o van a ser.

Para Coronel (1996), o facilitador ou facilitadora, que se centra máis en procesos, da relevancia ao contexto institucional no cal se centra o seu labor articulando a súa actividade máis nunha liña organizativa: centrado en roles, procedementos e actividades de desenvolvemento que contribúan ao cambio e a mellora organizativa; máis que intervencións concretas trátase de colaborar a creación de condicións que precipiten accións de mellora.

O desenvolvemento colaborativo da escola baséase nunha consideración da mesma como organización e fai fincapé no que como tal ten de social e cultural. Esta proposta de desenvolvemento ten un carácter holístico e integrador asumindo a indisociabilidade do organizativo e o pedagógico e as súas implicacións para a disposición do traballo que hai que realizar nos centros (facilitación da aprendizaxe do alumnado, asesoramento externo, coordinación do profesorado), Coronel (2002:80).

Na perspectiva de ver ao asesor/a como xeralista que debería promover a mellora do centro educativo como organización, entende Marcelo (2005:168), que: *as competencias necesarias do asesor teñen que ver máis coa xestión de procesos, de grupos, de xerar sinerxías de cambio.*

Esta capacidade está presente, na nosa opinión, nalgúñas das sinaladas por diferentes autores algunhas das cales reflectimos a continuación.

Havelock (1982), ao atribuír o asesor roles de facilitador do proceso de cambio, portador de solucións, buscador de recursos, está pondo de relevo a necesidade da capacidade de organización e xestión.

Lippit e Lippit (1986), considera que o asesor ou asesora debe ser capaz de: diagnosticar un problema, facer a análise e interpretar os resultados para o cliente, para desenrolar obxectivos co cliente, para axudar á xente a aprender como aprender, para conducir esforzos de desenvolvemento e crecemento.

Van den Berg e Vandenberghe (1986), mencionan o control dos obxectivos dada a natureza complexa dos proxectos de innovación; diagnose e retroalimentación (provisión de información e interacción constantes cos apoios internos); procedementos de planificación adaptable; facilitación do proceso ( facilitación centrada na escola e relacións colexiais entre o equipo escolar e o facilitador externo).

Idol e West (1987), aseveran que o labor de apoio require aplicar un corpo de coñecementos subxacentes aos procesos de ensinanza aprendizaxe e a resolución de problemas.

Miles, Saxl e Lieberman (1988), falan de diagnóstico individual: formarse unha opinión das necesidades e/ou problemas dos membros individuais, como base para a acción; xestión e control: levar adiante o proceso de mellora, coordinar actividades, tempo, persoal, influencia sobre os outros; provisión de recursos: localizar e proporcionar materiais, prácticas, equipamento axeitado para os individuos.

Wooten e White (1989), apuntan aos roles a desempeñar nas innovacións e sinalan entre eles: diagnosticar, proporcionar información ou facilitar recursos.

Pajak (1991), enumera dimensións a formar tales como planificación e cambio: iniciar e por en práctica estratexias de desenvolvemento en colaboración para a mellora continua; motivación e organización: axudar a xente a desenrolar unha visión compartida e propósitos comúns de logros; observación e diálogo: proporcionar retroalimentación ós profesores baseada na obsevação das súas prácticas; curriculum: coordinar e integrar o proceso de desenvolvemento e posta en práctica do curriculum; resolución de problemas e



tomas de decisións: empregar unha variedade de estratexias para clarificar e analizar problemas e tomar decisións; servizos ao profesorado: proporcionar materiais, recursos e asesoramento para apoiar a ensinanza e a aprendizaxe; investigación e avaliación de programas: alentar a experimentación e valorar os resultados.

Area e Yanes (1990), mencionan habilidades curriculares.

Fernando Hernández (1991, 1992, 2001), destaca a necesidade de establecer relacións horizontais o que leva consigo procesos colaborativos e tamén que o asesor debe ser consciente de traballar nun sistema social no que se fan presentes as cuestión relacionadas co poder e o seu exercicio.

McLaughlin e Rouse (1991), apuntan as habilidades para desenvolver estratexias para a acción, e de previsión das consecuencias da mesma, planificación e implementación.

Killion e Simmons (1992), consideran necesario que o asesor desenvolva plans específicos que respondan as necesidades diagnosticadas.

Marcelo (1996), considera a dimensión de organización relacionándoa co traballo do profesor no centro, os coñecementos necesarios para diagnosticar necesidades, detectar o clima e a cultura escolar, fomentar a cooperación, etc. Tamén inclúe aspectos organizativos noutras dimensións cando fala de saber deseñar, desenvolver e dirixir programas de formación do profesorado, saber localizar recursos para o profesorado ou saber desenvolver procesos de avaliación do currículo.

Rodríguez Romero (1996), refírese á necesidade do dominio de procedementos para establecer canles de negociación e participación, ser capaz de articular puntos de vista diverxentes, obter e recoller información: diagnosticar e comprender as situacións e as organizacións, identificación de problemas e necesidades, así como devolvela a diferentes niveis da institución educativa: definición dos problemas, planificación e implementación das tácticas acordadas, avaliación...

Granado (1997), sinala como tarefas do asesor/a externo no asesoramento a proxectos colaborativos de innovación, as que teñen que ver coa articulación do modelo, nas que o asesor/a ven a ser un *tradutor* do modelo de traballo; coa xestión, coordinando o proceso, aportando documentación, en resumo articulando a estrutura e a dinámica que permita avanzar, tarefa que a propia autora di que *recae na esfera dos aspectos máis vinculados coa organización e xestión...*(p.73); e tarefas de planificación que inclúen aspectos como construción de instrumentos, articulación dun esquema de traballo en cada etapa do traballo, de actividades formativas.

Guarro (2001, 2005), nas súas reelaboracións das dinámicas de traballo colaborativo, sinala múltiples aspectos relacionados coa capacidade de organización tal e como a entendemos aquí: participación, apropiación do proceso, toma de decisións, etc.

Entendemos pois a capacidade de organización e xestión como o conxunto de procedementos, de formas de facer, de recursos, que permiten a asesores e asesoras saber como buscar, seleccionar, elaborar, dispor, combinar, e actuar, mobilizar todo o seu coñecemento, todos os elementos para pasar a acción e levala á cabo (saber que e como facer, e facer), nos procesos de desenvolvemento profesional e institucional que perseguen a innovación e mellora dos centros.

#### **14.3.1.3. Capacidade ou competencia de reflexión sobre a propia práctica.**

Consideramos esta capacidade constitutiva do saber do asesor/a, como xeradora de desenvolvemento persoal, para a construción da *persoa total* capaz de compartir; de desenvolvemento profesional para a construción do seu *saber, saber facer e ser*, de asesor/a; de desenvolvemento institucional, para a colaboración na construción e reconstrución da institución de formación.

Non vamos a volver a falar aquí sobre a reflexión, pois xa abordamos este aspecto no epígrafe sobre a relación entre o coñecemento e a acción

(capítulo II), e ao falar das estratexias de desenvolvemento profesional (capítulo III). Debemos, non en tanto, insistir na necesidade de que o asesor cultive e potencie este aspecto do seu saber nunha actitude de permanente investigación —*inquiry*—, que Fullan (1993), considera como capacidade para xerar innovación e aprender: *inquiry means internalizing norms, habits and techniques for 'continuous learning'* (p.15, énfase no orixinal), empregando estratexias tales como a práctica reflexiva, os diarios persoais, a investigación na acción, o esforzo para lograr mentes innovadoras e as relacións cos compañeiros/as. Tamén Perrenoud (2004), subliña a necesidade e a importancia dunha práctica reflexiva, se ben deberá ser sistemática, cando fala da necesidade da formación para a posta ao día das competencias profesionais, nun contexto no que todo cambia, se suceden situacións inéditas e mesmo cambios de paradigmas. A sistematicidade da práctica, dos procesos de mellora, é un aspecto preocupante para nós, como se observará no relato autobiográfico do capítulo VII. Un dos posibles motivos que para nós impiden que os procesos sexan sistemáticos é a falta de coñecemento. Aprender a reflexionar e a pensar é un contido máis que debe ser obxecto de formación e aprendizaxe; tal e como sinalamos no terceiro capítulo, Dewey (1989:43-45), destacou a importancia de actitudes que favorecen a capacidade para mellorar os procesos de pensamento e pensar correctamente, reflexionar adecuadamente: mentalidade aberta a problemas e ideas novos evitando a parcialidade; entusiasmo que leva a “deixarse arrastrar” pola investigación e comprensión dun tema; responsabilidade, previndo as consecuencias dunha actuación e asumíndoas no seu caso. Cremos que tales actitudes son plenamente actuais e que o seu cultivo representa un apoio importante para a asesora/or e a súa práctica, por cuanto axudan a cimentar a capacidade de reflexión sobre a propia práctica, da que estamos a falar.

Certamente hai diferentes modos de concibir a reflexión (como vimos ao falar do desenvolvemento profesional no capítulo III), nós, concordando plenamente coa necesidade de que sexa sistemática, situámonos nun marco práctico-crítico conscientes de que o etiqueta da reflexión pode servir de vía de

lexitimación dunha concepción instrumental e técnica do ensino. Neste senso, a investigación-acción,

*é algo máis, ..., que un conxunto de normas ben establecidas que prescriben técnicamente como facer investigación educativa. Polo contrario, a investigación-acción parécese máis a unha idea xeral: unha aspiración, un estilo e modo de “estar” na ensinanza. É un método de traballo, non un procedemento; unha filosofía, non unha técnica; un compromiso moral, ético, coa práctica da educación, non unha simple maneira de facer as cousas de “outra maneira” (Escudero, 1987:20, énfase no texto)*

A pesares de que xa fixemos referencia noutros capítulos ás consideracións e achegas de diferentes estudosos/as e investigadores/as, e que volveremos sobre o tema no epígrafe relativo ao desenvolvemento profesional de asesores/as, referímonos a continuación, (a modo de inventario como no resto de capacidades), a autores/as que mencionan e destacan a reflexión sobre a propia práctica.

Smyth (1989, 1992), propón unha idea sobre a reflexión orientada a acción, para desenvolver nun ciclo de catro fases: *descripción* das propias prácticas (regularidades, fitos relevantes, contradicións, incluíndo as preguntas sobre quen, que, cando); *información*: análise das teorías presentes na propia práctica; *confrontación*: causas, supostos, crenzas, a que intereses serven; *reconstrución*: como podemos cambiar a nosa práctica (que cambiar, que hai que facer para cambiala).

A investigación-acción é para Kemmis (1988), unha forma de indagación autorreflexiva que desenvolven persoas que están implicadas nunha situación educativa co obxectivo de mellorar a racionalidade e a xustiza da propia práctica social e educativa así como a situación na que a práctica ten lugar.

Hernández (1992), ante a inexistencia de solucións radicais para enfrontar o labor asesor, propón empregar a estratexia da investigación na acción de acordo co seguinte esquema: definir o que considera o aspecto

central dunha intervención asesora, identificar as razóns e sinais da discrepancia entre o que se pretende realizar e o actuación desenvolvida, revisar o proceso levado a cabo e modificar o proceso de actuación no que sexa necesario; de tal maneira que o asesor/a vai a ir acadando novas habilidades para observar, indagar, avaliar, para falar sobre a práctica, que require a promoción do cambio. Isto precisa apoiarse nunha concepción sobre o sistema social no que tanto o profesorado como o alumnado e mesmo a administracións están insertos e implicados.

Nun traballo posterior, sobre o saber do asesor (Hernández, 2001), reafirmase na potencialidade da reflexión sobre a propia práctica como estratexia de mellora do labor asesor; tanto máis cuanto que calquera asesora/or é consciente de ter cometido erros ao longo das súas intervencións, pola necesidade de ter que tomar decisións, que poden non ser as adecuadas, en base a interpretación que en cada momento fai da situación. Isto pon de manifesto a necesidade da metarreflexión sobre o proceso de actuación. A pesares do paso do tempo o autor reconece en si mesmo por un lado, a permanencia de certas ideas relacionadas coa reflexión, polo outro, identifica unha evolución,

*...non me afasto do que aprendín a principios dos anos oitenta tomando como referencia a investigación-acción, e unha perspectiva do cambio baseado en Levin, aínda que agora emprego outros recursos de interpretación, teño máis experiencia e quizais, un pouco menos des vaidade (non creo ser un “axente de cambio”, como definía entón ao asesor) (Hernández, 2001: 104).*

Algo máis tarde, Martínez Bonafé (2008:9-10), avoga por recuperar o verdadeiro senso da investigación-acción, como ferramenta estratéxica que permite a continua deliberación sobre a propia práctica e sobre o senso da actividade que apoian. Na mesma dirección apunta Murillo Estepa (2008:3), quen considera imprescindible dispor de tempo para a reflexión e a investigación.

Outras autoras/es inclúen ou aluden a esta capacidade entre as que debería ter o asesor/a; así, Pajak (1991), sinala de forma explícita o

recoñecemento e reflexión sobre as propias opinións, destrezas e *accións* tanto persoais como profesionais. Day (1993), cando debuxa o perfil de asesor que axude a formación de profesionais reflexivos, di que deben ser eles mesmos modelo de reflexión sobre a súa propia práctica. Granado (1997), apunta que o asesor/a debe ser capaz de autoavaliar a súa propia práctica o que implica a reflexión sobre a mesma.

A reflexión debería ter, na nosa opinión, unha dimensión pública e grupal, por así dicilo, de maneira que a través do traballo colaborativo se potenciase a reflexión colectiva, —e a individual como paso previo—, para a mellora da práctica do asesoramento á innovación e mellora educativas; nesta dirección sinalan Kemmis e McTaggart (1988), que a colaboración é unha característica da investigación-acción e que esta só existe cando é colaborativa.

#### **14.3.1.4. Coñecementos base: pedagóxico-didácticos, disciplinares, sobre o labor de apoio**

O asesoramento á formación permanente do profesorado, tendo como finalidade última a mellora da educación do alumnado, ocúpase e preocúpase da mellora da práctica docente, de axudar a reflexión sobre a mesma, para a súa revisión e mellora nos diferentes ámbitos: aula, centro; o que significa falar de formación permanente do profesorado e desenvolvemento profesional, persoal e institucional e de innovación e mellora educativas. Pero a mellora haberá de atender a aspectos concretos da práctica docente, sobre problemáticas que xorden nos centros e que son vividas polo profesorado, e mesmo toda a comunidade educativa, día a día; unha práctica na que inflúe todo un conxunto multifactorial de aspectos de diferente natureza, entre os que podemos sinalar: a política educativa e curricular; as propias concepcións do profesorado sobre os procesos educativos; a cultura institucional, as condicións laborais, etc., etc.

Non se trata, como xa argumentamos, de facer un inventario de coñecementos, senón de sinalalos e comprender que forman parte da bagaxe de saberes do asesor/a. Defendendo, como facemos, un modelo de asesoramento

de procesos para a capacitación dos centros e profesorado de cara a innovación e mellora da práctica docente, ponemos a énfase nos ditos procesos sen esquecer que se precisan coñecementos sobre certos contidos obxectivados nas problemáticas a enfrontar e resolver, tales como atender á diversidade do alumnado, planificar e avaliar o proceso de ensinanza e de aprendizaxe, elaborar materiais.

Coñecer as características dunha cultura colaborativa ou unha estratexia de desenvolvemento da mesma, non garante posuír o coñecemento necesario para asesorar; é a capacidade de empregar, adecuadamente, ese coñecemento o que pode conducir ao éxito, capacidade que se conforma co conxunto das que mencionamos.

Os coñecementos do asesor/a, que serven de base ás diferentes capacidades (comunicativa, de organización e xestión, de reflexión sobre a propia práctica, actitudes e disposicións persoais), as cales lle permiten poñelos en perspectiva e saber empregarlos adecuadamente para apoiar a innovación e mellora sitúanse, fundamentalmente, no ámbito da ensinanza e aprendizaxe, da institución escolar como obxecto de estudo (organización escolar), da formación permanente do profesorado e do asesoramento á mesma.

Nos ámbitos sinalados, inclúense temáticas tales como coñecementos sobre a ensinanza: pedagóxico- didácticos, sobre como se aprende e como se ensina, materiais de apoio a ensinanza, sobre as tecnoloxías da información e da comunicación; curriculares: o currículo e a súa planificación, desenvolvemento e avaliación, coñecementos disciplinares. Coñecementos sobre a institución escolar, sobre o desenvolvemento organizativo: de análise institucional e sobre as organizacións como contextos micropolíticos e culturais, clima, o centro como unidade de cambio, liderado, cultura escolar.

Coñecementos sobre a formación e o asesoramento a formación permanente do profesorado e sobre o profesor/a como persoa: innovación e mellora; planificación, desenvolvemento e avaliación de actividades de formación,

necesidades de formación, modelos e estratexias de asesoramento; desenvolvemento de procesos de traballo colaborativo.

Sinalamos, a continuación, algunhas achegas de diferentes autores/as que amosan o tratamento deste aspecto dos coñecementos na literatura conceptual, de modo máis ou menos explícito.

Louis et al., (1985), sinalando as funcións dos asesores, poñen de manifesto a necesidade de coñecementos sobre:

- Deseño e desenvolvemento curricular
- Análise e avaliación de necesidades
- Avaliación de prácticas ou programas escolares, de prácticas eficaces, de materiais,
- Formación permanente do profesorado

Van Velzen (1985), no estudo das funcións do apoio externo destaca aspectos relacionados con coñecementos tales como:

- Desenvolvemento curricular, elaboración de materiais, avaliación
- Planificación
- Formación do profesorado

Van den Berg e Vandenberghe (1986) apuntan, respecto das reformas a gran escala, determinadas habilidades necesarias en situacións dadas cos problemas particulares dunha escola:

- Diagnóstico e retroalimentación.
- Procedementos de planificación adaptables.
- Desenvolvemento do profesorado e liderado.
- Facilitación do proceso (facilitación centrada na escola e relacións colexiais).

Miles, Saxl e Lieberman (1988), no seu traballo sobre “axentes de cambio”, identifican determinadas habilidades que se apoiarían en coñecementos, así:



- Coñecementos pedagóxicos e disciplinares.
- Sobre diagnóstico individual: formarse unha opinión das necesidades e/ou problemas dos membros individuais, como base para a acción
- Sobre como facer un diagnóstico organizativo: elaborar un mapa claro das necesidades e problemas da escola e tamén da súa cultura.
- Sobre os recursos adecuados para a ensinanza.
- Coñecer como ensinar novos coñecementos, condutas, en clases ou reunións.

Loucks-Horsley (1989), sinala funcións do asesor/a que implican a posesión de coñecementos sobre:

- Desenvolvemento curricular
- Formación do profesorado, demostración de prácticas.

Area e Yanes (1990), ao salientar a necesidade de que o asesor/a posúa habilidades curriculares, apuntan aos coñecementos neste ámbito.

Pajak (1991), quen ao destacar diferentes habilidades para un apoio eficaz, distingue varias dimensións para a formación de asesores entre as que están :

- Programa de ensinanza: apropiar e coordinar esforzos para a mellora do programa de ensinanza.
- Planificación e cambio: iniciar e por en práctica estratexias de desenvolvemento en colaboración para a mellora continua.
- Curriculum: coordinar e integrar o proceso de desenvolvemento e posta en práctica do curriculum.
- Servizos ao profesorado: proporcionar materiais, recursos e asesoramento para apoiar a ensinanza e a aprendizaxe.
- Investigación e avaliación de programas: alentar a experimentación e valorar os resultados.

Hernández, (1991, 1992), considera que o coñecemento do asesor/a contempla a competencia curricular e a posesión dunha fundamentación teórica que lle permita comprender os procesos de innovación.

Fullan (1993) refírese as capacidade necesarias para un axente de cambio (xa sinaladas), tanto individuais como institucionais que requiren, entre outros, coñecementos sobre a formación do profesorado e sobre as organizacións educativas.

Rodríguez Romero (1996), entende que o asesor/a debe ser capaz de:

- Diagnosticar e comprender ás organizacións, identificar problemas e necesidades.
- Coñecer as claves básicas das organizacións educativas para ubicar os acontecementos e as relacións grupais no contexto cultural e micropolítico no que se desenvolve o apoio escolar.

Marcelo (1996), destaca como necesidades de formación dos asesores/as dimensións relacionadas co currículo, a innovación, ensinanza, recursos, formación do profesorado e avaliación, o que implica que debe posuír coñecementos sobre elaboración de proxectos curriculares, métodos de ensinanza, aprendizaxe, avaliación do alumnado, de centros e de programas de formación; elaboración de recursos didácticos.

De acordo co visto, concluímos que os coñecementos que haberían de nutrir, aínda que non exclusivamente, as capacidades para o asesoramento, son moi diversos e teñen que ver, fundamentalmente, co coñecemento pedagóxico e co relativo ás organizacións educativas.

#### **14.3.1.5. Actitudes, valores, disposicións “persoais”**

O asesoramento, como xa dixemos, é fundamentalmente unha relación interactiva e nela ponse en xogo a “persoa” globalmente, as cualidades, características, condicións, humanas teñen pois, un papel fundamental. Neste apartado do “saber” do asesor referímonos a bagaxe de valores, actitudes,

crenzas, cualidades persoais, ás disposicións, que van a determinar a orientación e o estilo do labor de asesoramento. Ao longo da exposición precedente é doado observar que os diferentes autores/as fan alusión a cualidades persoais, a un saber ser e saber estar, como parte importante no labor de asesoramento á formación do profesorado.

Cando falamos dos modelos ou enfoques de asesoramento e do estilo, aspectos en íntima conexión, ou tal vez deberíamos dicir que se coimplican, xa aludimos a moitas destas cualidades de tipo “persoal” que resultan determinantes para que o asesoramento sexa unha actividade social colaborativa (que axuda na resolución de problemas, pero tamén nas dinámicas de liberación e de emancipación persoal e social, de traballo pola equidade, etc.), ou ben unha actividade “técnica” baseada nun exercicio do poder como dominación e control, (poder sobre, non poder con), en virtude da posesión dun coñecemento experto privativo de quen o exerce, estamos pois a falar tamén, de aspectos micropolíticos.

Na nosa opinión, a actitude (e a actuación) de colaboración presente nos enfoques de apoio comprometidos coa mellora democrática, debora presidir todo o traballo do asesor/a, tal e como postulan diversos estudos, (Arencibia, e Guarro, 2003; Bolívar, 1999, Bolívar et al., 2007; Escudero, 1990, Fullan, 1993, 1999; Fullan e Hargreaves, 1996; Granado, 1997; Guarro, 2005, Hargreaves, 1996; Lieberman, 1986; Marcelo, 1996; Parrilla, 1996; Rosenholtz 1989). Tarefas como as de xestión de conflitos, fomentar a confianza, prestar apoio emocional e afectivo, son destacadas por Granado (1997), como propias do facilitador externo e como algúns dos aspectos máis valorados polo profesorado.

Mencionaremos, a continuación, algunhas referencias de acordo coas extraídas da literatura conceptual sendo conscientes de que se produce certa reiteración nos diferentes ámbitos da proposta que facemos sobre a bagaxe de saberes do asesor/a, o que por outra parte resulta practicamente ineludible pola

interrelación e globalidade que presentan, ao tempo que subliña a pertinencia dun enfoque global como o que propoñemos.

Para Van Velzen e Verest (1991), as actitudes teñen unha grande influencia no desempeño adecuado labor de asesoramento é representa un dos máis difíciles de abordar.

Lippit & Lippit (1986), falan de habilidades para:

- Manter e reforzar a enerxía humana.
- Tratar co conflito e coa confrontación.
- Autorrenovarse
- Flexibilidade, adaptación a situacións non familiares e ambiguas.
- Verdadeiro desexo de axudar aos outros/as.

Miles, Saxl e Lieberman (1988), no seu traballo sobre axentes do cambio consideran:

- Relación interpersoal: atención ós outros.
- Comprender a dinámica e facilitar o traballo en equipo.
- Iniciativa.
- Sinceridade: senso de apertura e boas relacións.
- Apoio: relacións afectivas positivas.
- Mediación de conflitos: resolución de situacións con múltiples intereses en xogo.
- Construír confianza: nas relacións persoais e profesionais.

Area e Yanes (1990), desde a perspectiva do Desenvolvemento Baseado na Escola, apuntan as habilidades de interacción, habilidades interpersoais: traballar co profesorado.

Para Andrews (1991), o asesor/a sería unha persoa con características de líder, o que significa unha forte incidencia en actitudes, disposicións persoais para promover e facilitar o desenvolvemento profesional do profesorado e a innovación e mellora educativas.

Conoley e Conoley (1982), ligan o modelo de apoio e as actitudes, destacando, entre as pertinentes, a escoita e a apertura.

Pajak (1991) traballou na identificación, entre outros aspectos, de actitudes, distinguindo entre as propias dun sistema burocrático ou as dunha práctica alternativa. Entre elas están as comprendidas en dimensións como:

- ▮ Comunicación: asegurar unha comunicación aberta e clara entre os individuos e os grupos a través da organización.
- ▮ Desenvolvemento persoal: recoñecer e reflexionar sobre as súas propias opinións, destrezas e accións tanto persoais como profesionais.
- ▮ Relacións coa comunidade: establecer e manter relacións abertas e productivas entre a escola e a súa comunidade.
- ▮ Investigación e avaliación de programas: alentar a experimentación e valorar os resultados.

Hernández, (1991, 1992), entre as opinións sobre características do asesor/a sinaladas por algúns equipos directivos recolle:

- ▮ Ser capaz de establecer relacións horizontais.
- ▮ Personalidade definida (importancia das cualidades humanas e psicolóxicas).
- ▮ Saber interpretar, escoitar e entender as problemáticas do profesorado.
- ▮ Reflexión sobre a súa propia práctica.
- ▮ Atención ao self, ás propias referencias sobre a posesión e o exercicio do poder
- ▮ Espírito crítico e capacidade de manter un certo distanciamento do contexto.

Day (1993), ve o perfil do asesor/a como o de un amigo crítico que precisa para desenvolver o seu labor cualidades humanas; liña na que tamén se sitúa Swaffield (2002).

Goodman (1994) liga o rol do asesor/a cos valores implícitos nun plantexamento verdadeiramente democrático

Rodríguez Romero (1996), na óptica da colaboración considera a necesidade de:

- Establecer relacións de empatía e contribuír á formación de líderes.
- Cualidades ou disposicións persoais imprescindibles tales como madureza intelectual e emocional, iniciativa persoal, ética e integridade profesional, saúde física e mental.

Granado (1997), destaca, ademais dos mencionados, atributos ou cualidades persoais importantes que enriquecen e facilitan o labor asesor como:

- Sensibilidade e intuición para detectar os sentimentos, percepcións, necesidades e intereses das persoas participantes; empatía de modo que o profesorado sinta que as súas problemáticas son entendidas e compartidas.
- Diplomacia na xestión de situacións conflictivas, actitude de aceptación da crítica entendéndoa como un estímulo de mellora.
- Ser capaces de asumir a inseguridade que supón desenvolver un rol colaborativo e de procesos, o que leva consigo perda de poder, cuestionamento da súa lexitimidade, inseguridade, incerteza
- Asunción do principio de horizontalidade, imprescindible para un asesoramento de procesos colaborativo.

Tejada (1998), pon de relevo entre as actitudes do asesor/a as seguintes:

- Receptividade para asumir puntos de vista diferentes ao seu en lugar de considerarse en posesión da verdade.
- Observación que lle axude a tomar decisións fundamentadas.
- Sensibilidade ao cambio, actuando como modelo que está disposto a variar fundamentadamente o rumbo en base a procesos de debate, negociación e consenso.

- Flexibilidade, dado que os procesos de innovación non son lineais os problemas poden enfrontarse e resolverse de maneiras diferentes,
- Reflexividade de modo que se tomen decisións valorando os aspectos positivos e os negativos.

Falar de actitudes remite a ter en conta criterios éticos, que han de presidir o labor asesor tales como garantir a confidencialidade da información, recadar só a que sexa necesaria, velar polo axuste de expectativas e posibilidades, valorar os efectos secundarios da propia actuación, (Bonals e de Diego, 1996). Un autor tan recoñecidos como Fullan (1993; 1999; 2002), sinala a necesidade de ter un fin ético, tanto nos fins que se perseguen como nos medios para acadalos,

*No seu senso máis elevado, o fin ético refírese ao modo no cal os seres humanos evolucionan ao longo do tempo, especialmente a como se relacionan entre eles (Fullan, 2002: 28).*

Roca (2005) cingue o recoñecemento profesional do labor asesor na educación, co tratamento respectuoso e achegado, desde unha posición de complementariedade e cooperación, cos asesorados/as. Destaca tamén que a construción dun código ético debe ser considerada como unha necesidade de formación dos asesores/as o cal terá, ademais, repercusión na construción dunha identidade profesional respectada e con prestixio.

As actitudes constitúen, como é doado ver, un ámbito sumamente difícil. Non se “estudan”, aínda que si se pode traballar sobre elas e cremos que non só merece a pena facelo senón que é ineludible que así sexa; tanto máis cuanto que estamos a falar dunha práctica que pretende axudar, e dalgunha maneira, influír noutros.

## **15. Desenvolvemento persoal e profesional do asesor ou asesora**

Unha vez feita a proposta de organización dos saberes que as persoas asesoras necesitarían para desenvolver a súa práctica, abordaremos, a cuestión

da súa formación e desenvolvemento profesional, tanto individual como na súa pertenza á institución de formación e a un equipo.

Compartimos a idea de que a formación dos colectivos relacionados coa docencia debe ter un norte e contemplar as similitudes (aspecto que nos contemplamos tamén), dirección na que apunta Escudero (1992a: 66), cando avoga por un sistema de formación que atenda a diferentes colectivos (profesorado, asesores/as, direccións escolares, etc.), respondendo a un modelo teórico de formación que informe a realización de actividades de formación coherentes e complementarias, de tal modo que se evite formar a uns con presupostos diferentes dos outros. Apunta tamén, o autor, factores influentes na mellora da formación como son recoñecemento e profesionalización das persoas que desempeñan labores de formación, asesoramento ou apoio, xunto coa finalidade de capacitación dos centros e profesorado, que tanto o cometido, como a formación destas persoas deben ter presente.

Na abordaxe da formación dos asesores/as de formación do profesorado, tendo en conta a súa ubicación nunha institución de formación, o Centro de Formación e Recursos neste caso, e a súa pertenza a un equipo, non debemos esquecer a dimensión colectiva e a institucional, de modo similar ao que ocorre co profesorado. Como membros dunha institución é necesario que respondan ao proxecto educativo e de formación co que se dote, ou deber dotarse, o centro e que eles mesmos, como equipo, elaborarán. Isto implica, fundamentalmente, o desenvolvemento da capacidade de traballar en equipo, de colaborar.

### **15.1. A identidade do asesor/a**

Cando falamos de formación e desenvolvemento das persoas que realizan practicas de asesoramento á formación continua do profesorado, de asesores e asesoras de formación, convén diferencialo de outras prácticas asesoras, non en tanto poidan ter aspectos comúns. O asesoramento, na



persecución dialéctica dunha identidade a partires da súa orixe vinculada a campos disciplinares como o traballo social, a psicoloxía, educación especial, (Domingo, 2003), e como práctica clara de control do cambio educativo, evolucionou cara un modo máis sutil de supervisión ao presentarse como apoio aos procesos de innovación e mellora, pondo nas mans dos asesorados/as a toma de decisións (Rodríguez Romero, 2001), o que supón unha redistribución máis ou menos real do poder, de acordo cun exercicio democrático do saber como poder, por parte do asesor/a, permitindo que o profesorado e os centros se vaian dotando dunha capacidade de decisión cada vez maior (*empowerment*). Falamos de saber e de poder e convén reflexionar sobre cal é a orixe, de onde lle ven o coñecemento ao asesor/a e como o emprega, superada, en certa medida, a concepción do saber experto atribuído ao asesor/a nas primeiras etapas do asesoramento nas que se pretendía, como vimos ao falar da orixe do asesoramento en educación, favorecer a implantación acrítica das reformas, buscar e resolver problemas decidindo polo profesorado (Rodríguez Romero, 1997).

Pese a existencia de estudos (Guarro e Hernández, 1998; Hernández Rivero, 2004; Marcelo, 1996; Miles, Saxl e Lieberman, 1988; Ross e Regan, 1993), sobre as necesidades de formación de asesores e asesoras—o noso estudo pretende tamén achegarse o seu coñecemento—que nos ofrecen algunhas ancoraxes, non contamos con alternativas ao modelo técnico baseado no coñecemento experto. Sen embargo, considérase, (Hernández, 2001; Guarro, 2005; Domingo, 2003) e na nosa opinión así acontece, que o coñecemento do asesor/a, se vai adquirindo nun proceso de desenvolvemento profesional, persoal, e institucional a través das múltiples experiencias e interaccións co profesorado, con outros asesores/as, persoas relatoras. O *coñecer (saber)*, o *facer (saber facer)* e o *ser do asesor/a*, vanse forxando como un proceso de desenvolvemento persoal, vital, moral, cognitivo, nun contexto temporal, histórico, cultural, nun clima profesional e de relación, particulares e concretos, con base na súa bagaxe previa. O como emprega o coñecemento (*saber facer*), está en íntima relación con todo o saber e ser, cos

seus principios, crenzas, concepcións, sobre como realizar o labor (*modelo e estilo de asesoramento*), e a experiencia adquirida no seu exercicio, así como a *mestría* que indica cando actuar ou facerse prescindible, responsabilizarse, comprometerse, ser amigo crítico, referente, ser un igual, compañeiro con ideas e iniciativa (Moreno e Arencibia, 2004, Swafield, 2002, 2004), antes que “deixar facer”, deixarse arrastrar pola dinámica, ritmo e poder do grupo que non é senón unha colexialidade artificial. Non deslumbrar co saber e coartar a iniciativa dos asesorados, — *visions can blind as well as enlighten* (Fullan, 1992; cit. por Fullan, 1993:72) —, crear dependencias ou rexeitamentos, son cuestións que requiren atopar o punto adecuado ás características persoais, estadio de desenvolvemento, necesidades e capacidades do profesorado individualmente e dos centros (atender á diversidade, que dicimos ao respecto do alumnado). A honestidade de amosar un coñecemento de carácter tentativo, susceptible de ser cuestionado, como hipótese para discutir, constitúe un recurso de carácter dialéctico que pode axudar a axustar o labor asesor. Para que o asesoramento axude ao desenvolvemento das persoas participantes, incluído o asesor/a, cómpre vixiar atentamente a inexistencia de discrepancias e mesmo a aceptación consentida e explícita das propostas asesoras, porque poden ocultar os mecanismos que manteñen a autoridade da experteza (Rodríguez, Romero, 2001:86). Isto revela a natureza basicamente relacional e interactiva do asesoramento, a importancia das destrezas comunicativas, habilidades sociais, do modelo e estilo polo que se decante o asesoramento, xunto coa das condicións contextuais nas que se realiza (o constrinximento que supón un contexto institucional, a falta de motivación, compromiso e responsabilidade dos asesorados).

O labor asesor non é recoñecido como profesión senón como un servizo e unha función dentro do sistema educativo. As persoas que realizan este servizo, este labor, os asesores/as, sexan ou non recoñecidas como profesionais deben desempeñar adecuadamente, con coherencia, a tarefa que se lles encomenda o que significa que necesitan acadar algún tipo de identidade que lles sirva de referencia e guía. A súa primitiva identidade provén da docencia e,

segundo o caso, tamén da especialidade disciplinar que posúen, o cal constitúe, á vez, unha bagaxe e un lastre (Moreno e Arencibia, 2004). Adquirir esa identidade supón un proceso de desenvolvemento profesional e persoal, no seo da institución na que está, despoixándose, en parte, das súas referencias iniciais como docente e incorporando o saber e a cultura, que se supoñen propios do asesoramento, e dicimos supoñen porque tampouco o asesoramento está caracterizado nitidamente como xa sinalamos noutro lugar. Os mencionados Moreno e Arencibia (2004), consideran que os asesores/as van adquirindo unha *terceira identidade* nunha dialéctica entre compatibilidade e discordia coa docente en xeral e coa disciplinar en particular, non obstante, con maior detrimento da primeira.

Neste punto parece pertinente considerar a reversibilidade do estatus, (Rodríguez Romero, 1996), en tanto o asesor de formación do profesorado non adquire de forma permanente esta identidade; a este propósito Moreno e Arencibia (2004), no seu traballo de investigación, propoñen alternar docencia e asesoramento para evitar que a desvinculación do labor docente reste credibilidade á función asesora.

O asesoramento pode verse como un rol do labor docente, polo que precisaría da alternancia con este para non perder perspectiva; neste dirección, Marchesi (2000), propón que sexa unha forma máis de ser profesor e supoña unha promoción do desenvolvemento profesional dos/as docentes.

Esta consideración presenta non poucas dificultades, organizativas, de estatus, sen embargo, no contexto galego, nos inicios do establecemento da figura de *formador de formadores* (asesor/a ), houbo unha experiencia na que o labor asesor se simultaneaba co docente, aínda que de curta duración e sobre a que non se coñecen testemuñas favorables. Por outra parte, podemos dicir que é un aspecto que non poucas veces “asalta” a reflexión de asesores/as, que se preguntan ata que punto co paso do tempo e aínda gañando en experiencia, non se afastan da realidade da vivencia cotiá do labor docente, aspecto que reflectimos no relato autobiográfico do capítulo VII.

Conformar a propia personalidade asesora leva consigo irse formando, adquirindo coñecementos pertinente para o labor asesor, compartir e asumir o discurso propio do labor de axuda de acordo coa racionalidade e modelo de asesoramento referenciais e en interacción co profesorado e cos outros membros cos que se comparte a tarefa de asesorar, (equipo de asesoramento), no seo dunha institución (Centro de Formación e Recursos ), comprometéndose coa comunidade discursiva coa que se comparte os proxectos e procesos de mellora que apoia, que asesora, facéndose consciente da relatividade e provisionalidade do coñecemento e da necesidade de sometelo a análise e debate, abríndose a novas comprensións das situacións e das problemáticas do profesorado, dos centros e do propio labor de asesoramento. A opción pola apertura e a posta en tela de xuízo do coñecemento experto, por acadar novas comprensións contextuais que incorporan o saber práctico do profesorado, leva consigo riscos como asumir a inseguridade derivada da perda das certezas e de ferramentas operativas contrastadas, deixar noutras mans o control das situacións, abrirse a outras visións o que pola súa vez esixe escoitar, comprender, argumentar, e ir aprendendo a ser un asesor/a facilitador crítico de procesos de mellora escolar (denominación que nos gusta adoitar por compartila). Con todo, a construción do rol de asesor é unha cuestión intimamente ligada aos valores. As estratexias e procedementos teñen importancia pero onde se dirime a coherencia e integración dos diferentes papeis que o asesor xoga é no momento da toma de decisións ante situacións dilemáticas que non se rexen só por criterios técnicos; para optar por un rol determinado e integrar coherentemente a multiplicidade de funcións faise preciso *examinar as crenzas que están dotando de senso o desenvolvemento do rol de asesor* (Rodríguez Romero, 1996:54); o que nalgunha medida pretendemos facer con este traballo.

Somos conscientes de que a formación é unha condición necesaria aínda que non suficiente para o éxito do labor asesor; sen embargo, a vivencia cotiá do mesmo, presenta constantemente a disxuntiva de atribuír, a lo menos en parte, as dificultades encontradas, os fracasos, os erros, os atrancos, a unha

falta de preparación adecuada. Pode que isto sexa unha resposta esixente desde o punto de vista persoal, sen que sexa alleo á presión administrativa, ante un labor tan difícil o que, en boa parte, represente unha trampa que impide ver na súa xusta medida o que é imputable a factores externos non controlables polo asesor, ou á súa formación.

A nosa investigación, partindo da caracterización xeral, trata de reflectir as particularidades do traballo dos asesores e asesoras de formación do profesorado nun contexto institucional, o Centro de Formación e Recursos, e o que estes pensan sobre o seu labor. Nesta dirección e neste contexto inscríbense o cuestionario aplicado e o relato da nosa experiencia, que constitúen o estudo empírico da investigación.

Unha formación adecuada dos asesores e asesoras de formación do profesorado representaría unha, na nosa opinión, salientable contribución á mellora do seu traballo e da do labor de apoio á innovación e mellora educativas, en tanto constituiría os piares nos que sustentar a súa actuación. Para nós, un dos aspectos máis preocupante é como acadar un verdadeiro desenvolvemento en tódalas dimensións da práctica, sexa como asesor/a individual ou como membro dun equipo pertencente a unha institución (desenvolvemento persoal, profesional e institucional).

## **15.2. Estratexias de desenvolvemento profesional dos asesores/as**

As anteriores reflexións, mestura de aportes da literatura conceptual e da nosa propia experiencia e concepción da práctica do asesoramento, debuxaron un panorama de esforzo por acadar unha identidade ou caracterización propia, da figura do asesor/a de formación. Na procura de estratexias, de guías orientadoras, para a súa formación, faremos referencia a formación continua como estratexia para o desenvolvemento profesional, por cuanto ese é o foco do noso estudo; aínda recoñecendo a interrelación existente

entre formación inicial e continua, tal e como constata Perrenoud (2004), cando di que na actualidade a formación continua retoma e desenvolve as dimensións da formación inicial.

As situacións e problemáticas ás que se enfrontan as asesoras/es de formación son complexas, constituídas por compoñentes heteroxéneos, que forman unha unidade, paradoxicamente múltiple á súa vez. A complexidade resulta perturbadora, desconcertante, desordenada, ambigua, incerta. Estas situacións non se resolven con algoritmos fixos coñecidos, é necesario reestruturalas para o cal se precisa formación, coñecemento e práctica, que permita empregar un pensamento complexo. Non é posible, pois, “desmenuzar” en partes integrantes os problemas nin tampouco o saber que o asesor/a debe posuír para enfrontarse a elas, e consecuentemente, a formación debe centrarse máis en capacitar para aprender a aprender, para reflexionar, autoavaliarse, etc., que centrarse en listas de contidos, o que non significa que non estean presentes.

O pensamento complexo ao que acabamos de aludir, presenta características (Morin, Ciurana e Motta, 2003), tales como:

- A complexidade, entendida como unha forma de ver o mundo e de enfrontar as situacións problemáticas, é, polo tanto unha cuestión de paradigma e non só científica, atínxe tamén á política, á ética e á sociedade.
- Recoñecer a imprecisión e a vaguedade, non as ignora, incorpóraas para coñecer.
- É integrador e multidimensional aínda que incompleto. Tenta recompoñer a fragmentariedade disciplinar nunha perspectiva globalizadora para comprender mellor.
- Apunta dúas maneiras nas que as persoas se enfrontan co coñecemento: unhas non saben e queren coñecer e outras consideran que coñecer é unha cuestión de acumulación, lineal, ignorando que o novo coñecemento proxecta sombras sobre determinadas zonas.

- Oponse a considerar que todo vale dado que o coñecemento é incompleto, do mesmo modo que rexeita ao eclecticismo ao escepticismo ou ao dogmatismo. Reclama unha ciencia consciente do seu alcance e límites.
- Aborda o concreto, respectándoo, a través da interrelación de conceptos que permiten captalo de forma máis comprensiva, e susceptible de modificarse.

Na mesma liña de recoñecemento e abordaxe da complexidade, e ao respecto da formación de asesores/as, Solé (2005: 281), entende que será útil aquela que, axude a que se doten de marcos integradores, a nutrirse de instrumentos conceptuais e de estratexias para enfrontarse a situacións complexas. Referíndose á formación dos asesores/as psicopedagóxicos, expón cales son as características dunha estratexia de formación continua para os mesmos, que consideramos xeralizable ao labor de asesoramento á formación :

- Tender a profundar e a xerar competencias, para a abordaxe de situacións desde unha perspectiva global e complexa, aínda que a acción, estratexicamente, focalice sobre aspectos parciais e concretos. A nosa proposta de organización do saber asesor apunta nesta dirección.
- Os recursos de coñecemento, bagaxe do asesor/a, serán de maior utilidade se respectan esta perspectiva global.
- Os asesores/as precisan a competencia de saber traballar con outros, o que se relaciona e deriva do anteriormente expresado. Isto permitiría tamén o traballo en rede de profesionais de diversos ámbitos o que implica un traballo colaborativo, coordinado así como complementariedade de recursos. Para a autora, se ben na actualidade, hai moitas e interesantes iniciativas neste senso, a administración potencia a acumulación de diversos profesionais nos centros sen clarificar as súas funcións nin as maneiras de relacionarse cos asesores/as psicopedagóxicos. Afirmación coa que concordamos atribuíndoa ao caso das asesoras/es de formación.
- Os asesores/as deben ser axentes activos da súa propia formación, o que significa, entre outras cousas, ser consciente das súas necesidades e

mesmo involucrarse na formación dos seus compañeiros/as. Co noso cuestionario exploratorio pretendemos obter coñecemento neste senso, polo que incluímos unha dimensión na que se solicita que os asesores/as da Comunidade autónoma galega, reflexionen e sinalen o grao en que as formulacións que se lle presentan constitúen necesidades de formación para eles/as.

Ao igual que sucede coa formación do profesorado, a formación e desenvolvemento profesional dos asesores/as recibe diversas influencias, algunhas acabamos de apuntalas; é dicir, que se ve condicionada por variados factores tales como: a política educativa que establece regulamentariamente as características e funcións dos servizos de apoio, as prioridades de actuación, as características do sistema educativo que articula un currículo para a educación do alumnado, unha organización dos centros, unhas estruturas de participación e marxes para o exercicio da autonomía etc., que van a determinar necesidades de formación e, en boa medida, a orientación do labor asesor, en tanto teña que desenvolver tarefas que consideren que conculcan os principios que defende.

Os recursos metodolóxicos para desenvolver as estratexias de formación e autoformación son variadas e a súa adecuación relaciónase estreitamente coa situación persoal, laboral, institucional, co contexto global en definitiva. A pesares disto, destacamos a potencialidade das estratexias que teñen que ver coa investigación e a reflexión sobre a propia práctica, que veremos a continuación, tanto polo gran recoñecemento que teñen na literatura conceptual, como pola nosa concordancia con elas e polo carácter idiosincrático deste labor.

### **15.2.1. A reflexión sobre a práctica como estratexia privilexiada para a formación e autoformación**

No capítulo sobre a construción do coñecemento profesional fixemos alusión á imaxe do profesorado como profesional reflexivo (Schön, 1983), que



podemos facer extensiva ao asesor/a. Máis arriba comentamos, ao falar sobre esta capacidade ou competencia, as achegas de diferentes autores/as que poñen de manifesto a súa importancia e relevancia para a mellora da práctica asesora; nela está implícita a capacidade de aprender a aprender continuamente, básica no mundo actual.

Claro que, como xa apuntamos, necesítase saber como reflexionar; neste senso considera Perrenoud (2004), que unha práctica reflexiva metódica resulta ineludible; pero analizar o que cada quen fai e facelo explícito, conscientemente, como base para a autoformación, require aprendizaxe á vez que constitúe unha importante recurso para a innovación. Este autor ve a capacidade de explicitar a propia práctica como unha evolución cara outras maneiras de “dar explicacións”. Isto é, tendo como referencia as competencias profesionais, non os resultados, e describindo e comentando con outros profesionais que valorarán esta práctica e poderán proporcionar un feed-back formativo; considera pois a dimensión grupal na explicitación da práctica profesional, para o que deben fornecerse as condicións necesarias nas que o profesor/a, no noso caso asesor/a, se atreva a reflexionar sobre a súa práctica. Sendo así, os equipos de asesoramento deberían potenciar a construción dun clima relacional confiable, gratificante, estimulador, colaborativo, nun grao de profundidade tal que o fixera posible, non en tanto, segundo a nosa experiencia, non é doado pasar do nivel das “boas” relacións, como veremos no relato autobiográfico. Unha cousa é estar de acordo nestes presupostos e outra moi diferente poñelos en práctica. Evolucionar do nivel de intercambio ideas, puntos de vista, valoracións, á descrición e valoración da propia práctica someténdose ao xuízo dos iguais, pese ós beneficios previsibles, suporía unha actitude de humildade e valentía para vencer os propios receos, temores a ser visto sen o agarimo que proporciona a privacidade, a amosarse feble, con limitacións, con lagoas no propio coñecemento profesional, a enfrontarse co desequilibrio que produce o cuestionamento do que se está a facer, sería necesario un elevado grao de compromiso e responsabilidade, tomando decidido partido pola mellora educativa e social. Nun contexto así, ir

construíndo coñecemento situado sobre o labor de asesoramento en orde a mellorar as capacidades profesionais de asesores e asesoras e as da institución de formación, semella máis alcanzable.

Tal e como defenden Young, Barab e Garret, (2000), teóricos da cognición contextualizada, o coñecemento non se pode separar dos contextos nos que se desenvolve nin das actividades coas que se fai. Claro que neste traxecto tamén cómpre ter medida, unha práctica reflexiva non se basea só, tal e como di Altet (1996), en saber analizala, senón tamén en saber atopar a senda equilibrada entre unha autosatisfacción conservadora e a autodenigración que destrúe; unha autoesixencia desmesurada e pouco realista non conduce á mellora senón a perda da autoestima e a desmotivación.

Nalgunha medida isto ten sido un importante hándicap para nós, tanto na dimensión individual como de equipo, e somos conscientes de que pode ter constituído un impedimento para avanzar aceptando obxectivos máis parciais. Non en tanto, debatémonos entre propostas radicais, isto é, que aborden a raíz dos problemas que non traumáticas, e outras máis matizadas que produzan menor desasosego, pero que levan consigo o risco de ser diluídas a través do escudo protector dunha análise da propia práctica un tanto benevolente, de maneira que se amose como representativa das propostas e direccións que se abordan, xustificándoa e transmitindo a idea de que, en realidade, non resulta necesario cambiar nada

Na dimensión institucional, a reflexión sobre a propia práctica achegaría tamén coñecemento sobre aspectos que afectan a todo o equipo pedagóxico e a institución como tal no seu conxunto. Acabamos de facer alusión, indirectamente, ao clima relacional, á cultura da institución, á micropolítica que preside as relacións, ós procesos de avaliación e autoavaliación e de formación e mellora, o que significa que a construción de coñecemento como equipo repercute na institución de formación.

Cómpre sinalar que todo isto non será posible se non se dispón, ademais, de recursos tales como o tempo, ao que xa aludimos, (obxecto de

preocupación específica, tamén, nesta investigación), e de elementos, persoais ou instrumentais, mediadores. Os equipos de asesoramento dos Centro de Formación e Recursos e os asesores/as, individualmente, enfrontan unha sobrecarga e intensificación de traballo, maioritariamente burocrático, que dificulta atopar espazos e tempos necesarios para a reflexión individual e colectiva.

A reflexión, describindo e analizando o realizado, o que se quería conseguir, as circunstancias en que se actuaba, valorar o proceso seguido e concluír sinalando os aspectos mellorables e os destacables, necesita tempo, así como, referentes externos que sirvan para confrontar e recibir feed-back. A actuación dun compañeiro/a, aportes teóricos que iluminen a práctica referida, colaboran a que a reflexión non se quede nun mero contar e sirva para mellorar a propia competencia. Obviamente, tamén se mellora coa práctica directa, co exercicio profesional, que require reflexión, tanto cando se está a planificar como cando se actúa, isto é, anticipar, xustificar ou regular a práctica proporciona aprendizaxe, pero de carácter máis incidental e contextual á situación concreta, que non se volverá a repetir, a lo menos integramente.

Pero a reflexión sobre a propia práctica, realizada de forma individual ou colectiva, precisa axuda externa para evitar caer na rutina (St.-Arnaud, 1992), pois a medida que se adquire experiencia tamén se fan necesarios novos enfoques que o eviten, que permitan unha ruptura para tomar distancia ou axuden a dar un salto cualitativo para coñecer e, no seu caso, asumir novos modelos de actuación. Saber cando os recursos propios son suficientes ou cando se precisa a axuda externa é parte da sabedoría e lucidez profesional, como dicíamos ao falar da escola, non é signo de debilidade pedir axuda senón de fortaleza; unha axuda pode adoitar diferentes formas desde a lectura, investigación-acción, asesoramento, formadores externos, etc.

A estratexia da reflexión, válese, á súa vez, de estratexias ou recursos para concretala e desenvolve-la, algunhas das cales abordamos a continuación.

### **15.2.2. Estratexias metodolóxicas para a reflexión**

Certamente, a metodoloxía de investigación-acción, á que xa nos referimos en diferentes momentos e máis particularmente no capítulo III, ao falar do desenvolvemento profesional do profesorado, pode considerarse como estratexia reina de desenvolvemento profesional do profesorado, xunto coa formación centrada na escola, e tamén de asesores/as de formación, coas particularidade requiridas. A necesidade de investigar a propia práctica profesional para a súa innovación e mellora, non é discutible; moito menos cando a realidade da práctica do asesoramento é intrinsecamente cambiante e particular, tanto en si mesma como por razón da materia sobre a que versa: a educación nun mundo complexo, en continuo dinamismo. O coñecemento, neste contexto, só parece alcanzable a condición de que esteamos continuamente establecendo relacións dialécticas entre a teoría e a práctica a través de procesos de investigación-acción.

Elliott (1993:88) entende a investigación acción como reflexión sobre as accións humanas e a as situacións sociais vividas co obxectivo de lograr unha comprensión máis profunda dos problemas da práctica; así, en base o comprensión lograda, a acción dirixirase a innovación para modificar. Pola súa parte, Kemmis e McTaggart (1988), establecen como metas da investigación acción, a mellora e a comprensión da práctica e a mellora da situación na que ten lugar esa práctica, e caracterízana como:

- Participativa (as persoas participan para mellorar as súas prácticas).
- Sigue unha espiral de ciclos de planificación, acción, observación e reflexión.
- Colaborativa iniciándose por pequenos grupos de persoas que colaboran para ir estendéndose progresivamente a máis persoas.
- Proceso sistemático de aprendizaxe de cara a practica
- Implica rexistrar, recompilar, analizar os nosos propios xuízos, reaccións, sobre o que ocorre

- Precisa levar un diario persoal que rexistre as propias reflexións
- Procede progresivamente a cambios máis amplos.

A literatura conceptual sinala tres tipos de investigación acción que se corresponden con outras tantas visións da mesma: técnica, práctica e crítica.

<b>Tipos</b>	<b>Obxectivos</b>	<b>Rol da persoa investigadora</b>	<b>Relación entre Facilitador/a e participantes</b>
<b>Técnica</b>	Efectividade, eficiencia da práctica educativa Desenvolvemento Profesional (1)	Experto externo	Co-opción dos prácticos que dependen do facilitador
<b>Práctica</b>	Igual a (1) Comprensión dos prácticos Transformación da súa conciencia (2)	Rol socrático, encarecer a Participación e a reflexión	Co-operación (consulta do proceso)
<b>Crítica</b>	Igual a (2). Emancipación dos participantes dos ditados da tradición, autodecepción, coerción. Crítica da sistematización burocrática Transformación da Organización e do sistema educativo	Moderador do proceso Igual responsabilidade compartida polos participantes	Colaboración

Táboa 10. Modalidades de investigación acción, (Carr e Kemmis, 1988)

A investigación-acción, sexa técnica, práctica ou crítica non só é un conxunto de supostos e principios teóricos sobre a práctica social, senón tamén un marco metodolóxico que plantea a realización dunha serie de accións a desenvolver polo profesorado —ou asesores/as—, (La Torre, 2006). Soe conceptualizarse como un “proxecto de acción” formado por “estratexias de acción”, vinculadas ás necesidades dos docentes investigadores e/ou aos equipos de investigación crítica, a única verdadeira para Carr e Kemmis (1988), non obstante a consideración de outros autores, para os que tamén a técnica e a práctica teñen o seu valor e lugar no desenvolvemento profesional utilizadas progresivamente.

En todo caso, debemos ter en conta que a investigación-acción é un proceso flexible e interactivo, de carácter cíclico, que se desenvolve a través da dialéctica entre a acción e a reflexión como elementos integrados e complementarios, nun movemento de ida e volta. Nel poden considerarse catro fases en cada ciclo do proceso: planificar, actuar, observar e reflexionar, que diferentes autores describen como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); espiral de actividades (Elliott, 1993), espirais de acción (Kemmis e McTaggart, 1988). O gráfico seguinte exemplifica o dito e recolle, así mesmo, a expresión “ciclo de ciclos” coa que McNiff et al., (2003:58), consideran que se pode denominar o proceso da investigación-acción.

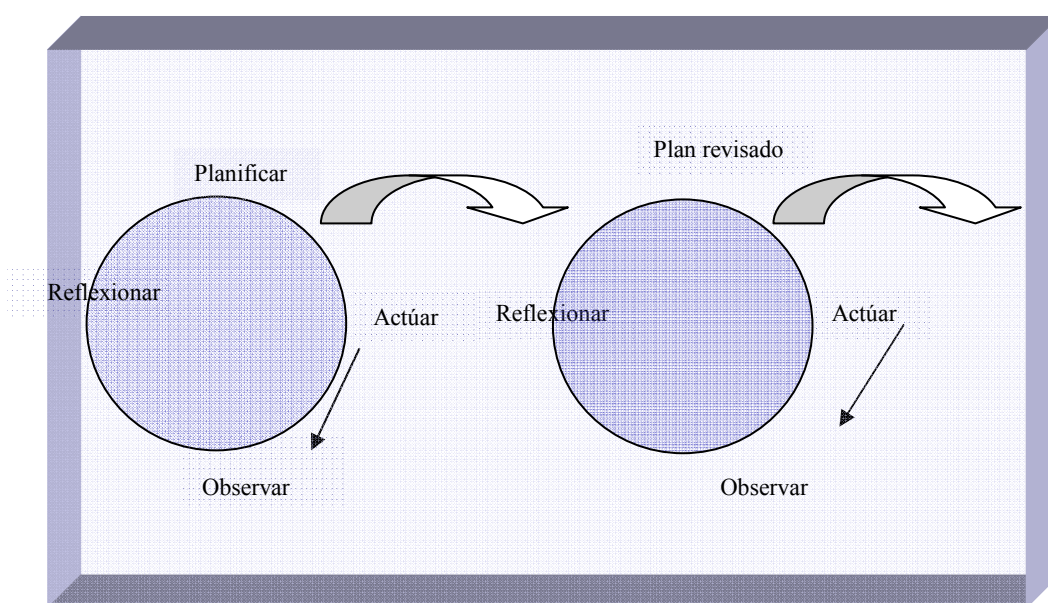


Figura 18. Ciclos sucesivos de investigación-acción

Aprender a reflexionar metodicamente necesita saber de que modo facelo e práctica, como vimos reiterando. Nesta dirección vai o emprego de documentos persoais para coñecer o pensamento do profesorado, que tal e como recolle Zabalza (1991), trae consigo a emerxencia do paradigma naturalista. Si desde unha perspectiva sociocrítica, coherente co noso enfoque, se defende o compromiso co cambio e mellora educativas e privilexia o

desenvolvemento profesional do profesorado, favorecer e proporcionar instrumentos para a reflexión adquire todo o seu senso. Unha forma de aprender que Perrenoud (2004) destaca, é a través de grupos de análise, que axuden a “adestrarse”, o cal favorece a elaboración e formalización da experiencia profesional.

Son diversas as estratexias metodolóxicas que axudan a desenvolver procesos de reflexión para a innovación e mellora da práctica profesional. Ademais do sinalado anteriormente e do referido ao respecto, en relación co profesorado en capítulos como o II, III ou VI, (aplicable polo demais a asesores/as, salvando os aspectos específicos do seu labor), destacaremos estratexias tales como: os diarios (Zabalza, 1991), análise individual ou colectiva de autobiografías (Raymond, Butt e Townsend, 1992), a redacción e estudo de casos e historias (Marcelo, 1991), a supervisión como apoio (Glickman e Bey, 1990) ou o apoio profesional mutuo (Marcelo, 1999). De diferente maneiras todas elas promoven a reflexión en base o relato da práctica. No capítulo III, tratamos das estratexias de desenvolvemento profesional do profesorado —que entendemos válidas para asesores/as—, de acordo co enfoque de paralelismo que adoitamos e salvando as diferenzas contextuais, non en tanto, apuntaremos unhas reflexións sobre o diario complementarias das alí realizadas e sobre o diálogo profesional entre compañeiros/as, en tanto desexamos destacalos por ser máis próximos á nosa propia experiencia e a este traballo, como tamén o é a autobiografía, para a que nos remitimos ao dito no mencionado capítulo.

#### **15.2.2.1. O diario**

Diarios e autobiografías son instrumentos moi utilizados na actualidade para elicitir os procesos reflexivos relacionados coa ensinanza e a aprendizaxe. A reconceptualización da ligazón entre escritura, pensamento e linguaxe ten permitido que se convertan nun importante compoñente da formación docente. O paso do paradigma de *aprender a escribir*, no que a escritura é unha

habilidade basicamente técnica para comunicar o que se sabe, ao de *escribir para aprender*, foi favorecido por investigacións sobre a capacitación docente (Clandinin, 1991; Connelly e Clandinin, 1990). Estas investigacións amosan que si se introducen estratexias tales como o diario, que favorece a aprendizaxe reflexiva, o profesorado, no noso caso asesor/a, pode adquirir con máis facilidade o coñecemento profesional que precisa (de natureza persoal, simbólica e moi ligado ao contexto). Este paradigma asume que:

- O diario implica un proceso reflexivo que permite acceder ao coñecemento profesional dunha forma máis profunda, comprensiva e significativa.
- As habilidades de escritura potenciadas son, en primeiro lugar, habilidades de pensamento, se ben, ambas son inseparables.
- O diario fai posible o desenvolvemento de comprensións profundas como un proceso de construción de significados.
- A escritura no diario é un proceso dialéctico entre un mesmo e a situación, máis que lineal.

O proceso de diálogo con un mesmo e con outros, xerado polo diario pode potenciar as habilidades de pensamento de orde superior (ademais da cognitiva inclúe as dimensións afectivas, sociais, lóxicas, actitudinais). Os diarios, constitúen unha estratexia de carácter introspectivo, crítico e investigador, que permite e require reconstruír a práctica, describila, explicitar as propias concepcións, analizala individual ou colectivamente, detectar as zonas problemáticas, dilemas, e orientarse cara a innovación e mellora. Os dilemas teoría-práctica fanse patentes e proporcionan materia para a reflexión e discusión cos iguais. A súa confección, se ben pode resultar custosa polo tempo que se emprega na súa elaboración, xera procesos de pensamento de alto nivel como a creatividade e a toma de decisións.

Estudos sobre este instrumento, en diferentes contextos (Ros, 1990; Zabalza, 1991; Zeichner e Liston, 1999), amosan a súa influencia favorable sobre a mellora da práctica. No contexto da preparación inicial sinala



McKernan, (2001:98), que o diario, como instrumento fenomenolóxico, trata de representar o mundo dos participantes e do investigador que o experimenta, característico do estudo de casos; busca máis a profundidade que a amplitude, tratando de focalizar nos rasgos profundos e nas características do caso estudado e vai máis alá da descrición de actores e do contorno, xa que trata de desvelar o medio que inflúe nas innovacións.

No mesmo contexto, Zabalza (1991), diferenza dúas perspectivas na valoración dos diarios: unha *sincrónica e puntual*, xa que narra o acontecido e outra *diacrónica*, que amosa a evolución dos feitos narrados, de maneira que a persoa que escribe rexistra as súas opinións, impresións, os problemas que lle xorden, actividades, o cal fai posible apreciar a propia evolución; é dicir, a innovación realizada ou mellora experimentada. Para Porlán (1991), o diario pode chegar a ser un instrumento para desenvolver procesos de investigación-acción arredor de problemas que trata de solucionar recollendo datos, relacionando información e sacando conclusións para a toma de decisións.

Remitímonos tamén, por consideralo de interese, ao traballo de Holly (1992), do que demos conta no capítulo III, onde resaltábamos a potencialidade para favorecer a emerxencia de ópticas de transformación e mellora da práctica non contempladas na rutina diaria . A potencialidade do diario vese aumentada cando é posible compartir e contrastar cos iguais as propias reflexións, en tanto que admitimos que o coñecemento se constrúe colaborativa e socialmente. Non é este, non en tanto, o noso caso.

#### **15.2.2.2. O diálogo profesional entre compañeiros/as**

O diálogo profesional constitúe un medio para o desenvolvemento dunha práctica reflexiva, sexa como unha conversa aberta e sincera, sexa como unha estratexia para adquirir e dar un apoio continuo á reflexión. Neste último senso, Pugach e Johnson (1990), propoñen unha secuencia de catro pasos: clarificación de problemas da práctica mediante preguntas e respostas a través das cales se vai conformando o problema; resumir o problema redefinido;

elaborar posibles solucións e anticipar o resultado das mesmas; e considerar modos diferentes de avaliar a solución adoitada.

Na nosa experiencia, se ven o diálogo está presente en moitos momentos no transcorrer do labor profesional, carece da sistematicidade e profundidade necesarias para constituírse en verdadeira estratexia de desenvolvemento da práctica asesora; moitas menos veces das desexadas e desexables transcende o nivel de intercambio de ideas, opinións, maneiras de ver situacións problemáticas, para chegar a conclusións significativas; en parte porque se desenvolve de maneira espontánea, sen un obxectivo explícito ou sen a esixencia de conseguilo cando se chega a enunciar; en parte porque a limitación do tempo dispoñible e a complexidade dos temas leva a interromper moitas veces o diálogo iniciado e a pospoñer, sine die, a resolución das situacións problemáticas. Isto non é óbice para que, nalgunha medida, se aumente a comprensión dos asuntos tratados e se poidan percibir, a lo menos, puntos de enfoque diferentes ós propios, se satisfagan necesidades puntuais de menor complexidade e, a de compartir, (non máis), problemáticas, preocupacións, sucesos acaecidos, descargar tensións, etc., outra cousa é a repercusión, ou mellor dito, a falta de repercusión na práctica.

### **15.2.3. Un proxecto de formación como e para o desenvolvemento profesional individual, colectivo e institucional.**

Asesores e asesoras de formación realizan o seu labor como membros dun equipo e nunha institución, por iso vimos sostendo e reiterando, que debemos facer referencia as dimensións da súa formación non só en canto individuo, senón tamén como membro dun colectivo e dunha institución, porque a formación para o asesoramento, e para a docencia, ten que ser continxente cos diferentes roles, funcións, tarefas, desempeñados e coas problemáticas e contextos nos que se ha de traballar.

É por isto que consideramos como outra importante estratexia e, cremos que necesaria, a confección, desenvolvemento e avaliación dun proxecto (e de proxectos) de formación, nalgunha medida similar aos proxectos de formación centrada na escola, en tanto que o Centro de Formación e Recursos é tamén un centro, unha institución, onde traballa un colectivo profesional con un obxectivo que podemos resumir en potenciar a capacitación do profesorado e dos centros para a mellora do seu labor en orden a conseguir cidadáns capaces de vivir produtivamente e traballar na construción dunha sociedade mellor.

Trátase pois, de abordar proxectos dirixidos a satisfacer as necesidades de formación, sentidas ou asumidas, no seu caso, dada a inserción institucional do labor, que haberían de ser considerados parte do gran proxecto —ou estratexia xeral— de mellora continua do labor de asesoramento, (o que denominamos no epígrafe proxecto de formación como e para o desenvolvemento) obxectivo guía, para nós, do proxecto global de asesoramento á formación, dun centro de formación do profesorado, que na lexislación do ano 2006, na Comunidade galega, se denominou como o dos centros educativos: proxecto educativo.

Resulta mesmo un paradoxo, constatar a desatención á propia formación, debida a diferentes motivos, como a sobrecarga de traballo para uns recursos humanos a todas luces insuficientes e polo tanto a falta de tempo, ou que non sexa un tema prioritario para a administración. Co todo, o labor asesor non se basea en coñecementos estandarizados, senón que precisa unha constante aprendizaxe, aspecto polo demais ineludible en todos os ámbitos do mundo actual, intensificado, neste caso, dado que as situacións problemáticas que se presentan son, cada unha delas, particular, idiosincrática, precisando, cando menos, ser compartidas na súa análise e enfrontamento, aspectos que ben poderían constituír contidos de formación.

Os proxectos de formación para o desenvolvemento, abordarían a capacitación do equipo de asesoramento, a través dun proceso de traballo colaborativo de reflexión sobre a propia práctica en tódalas dimensións

mencionadas, investigando e innovando para mellorar, de tal modo que a colaboración se convertese en procedemento e contido de formación para a mellora e en coherencia coa mesma metodoloxía de procesos que defendemos para o asesoramento á formación continua. Así, ademais de contribuír o desenvolvemento profesional, persoal e institucional, levando ao cabo procesos de investigación-acción, amosaría a coherencia, aumentaría a credibilidade e incrementaría a competencia e capacitación da institución de formación, do Centro de Formación e Recursos e do seu equipo de asesoramento construíndo coñecemento situado, como unha verdadeira comunidade profesional de aprendizaxe, (Louis, 1994), e actuando na dirección que se solicita ós centros; isto é, exemplificando, traducindo coa propia actuación (Granado, 1997), o modelo preconizado.

Nesta mesma dirección, apunta Romero (2008:13), cando conclúe que a capacidade de traballar en colaboración forma parte do traballo *para si* do equipo de asesoramento co obxectivo de desenvolver un proxecto de mellora do seu propio labor, *un servizo de asesoramento con estrutura e modalidades innovadoras*, observando, así mesmo, que a similitude de estratexias de cambio entre as escolas e a construción do labor asesor —o paralelismo do que vimos falando— confírelle unha enorme coherencia.

#### **15.2.4. Redes de traballo para coñecer e ampliar horizontes**

Falamos de redes aludindo, fundamentalmente, a algún tipo de interrelación e asociación para compartir e para elaborar coñecemento, fundamentalmente práctico- pedagóxico e/ou sobre o asesoramento, para aprender de maneira continua, a través dunha organización e procedementos diferentes.

O modos e procedementos de asociación teñen sido diversos ao longo do tempo, as perspectivas de investigación-acción colaborativas, como acabamos de ver, avogan por incluír a “outros” no traballo para a mellora da

práctica docente, así, entre outros/as moitos, Cochran-Smith e Lytle (2003), apostan pola creación do comunidade intelectuais de profesores e investigadores e de redes de persoas que de forma colexiada con outros docentes investiguen e busquen senso ao seu labor profesional para mellorar a docencia.

Para Bolívar (1999), máis que conexión a través da rede Internet, trátase de redefinir relacións, construír novos roles e acordar formas de traballo colaborativo e de investigación, entre organizacións, así como de mediar entre o paradigma técnico-racionalista de produción externa do coñecemento e o do coñecemento práctico persoal construído polo profesorado. Os obxectivos están dirixidos ao incremento, favorecido ao compartir, do coñecemento e formación, (tanto na formación inicial como continua). Coñécense asociacións, acordos interinstitucionais, e estudos sobre os mesmos, (Lieberman e Grolnick, 1997), procedentes, sobre todo, do contexto norteamericano. Unha concreción son as chamadas *Escolas de desenvolvemento profesional*, nas que a Universidade se beneficia da experiencia do profesorado en exercicio e viceversa, tanto para mellorar a formación de quen exercerá a docencia no futuro, como para o desenvolvemento profesional e institucional dos implicados. En Portugal estas fórmulas denomínanse *aparcería*, en Holanda *escolas de desenvolvemento*, etc., e as fórmulas de asociación son variadas: escolas e Facultades de formación do profesorado, Universidades e Centros de Profesores ou Institutos de Desenvolvemento Profesional, Redes de escolas. Unha das dificultades para isto son as prácticas establecidas que tenden máis a unha cultura de illamento que de cooperación, polo que convén potenciar o coñecemento mutuo e a creación dun clima de colaboración.

Na actualidade, un recurso magnífico para o establecemento de redes, constitúeno as tecnoloxías da información e da comunicación. A sociedade do coñecemento determina as formas de elaboración e xestión do mesmo, que non se leva a cabo só en institucións ou contextos formais. Sinala Marcelo (2004; 2005); que nesta sociedade o principal activo é conxunto das persoas que nela

traballan, o capital intelectual ou o que é o mesmo o seu coñecemento e experiencia e a capacidade para compartilos. Un coñecemento que aumenta coa colaboración, para o cal son precisos plans e medios concretos, entre eles as coñecidas como tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), ocupan un lugar destacado.

*O desenvolvemento e xeralización das redes de profesores, a posibilidade de aprender con outros á distancia, a creación de escenarios abertos e distribuídos que actualmente están sendo posibles grazas ás novas tecnoloxías da información e da comunicación, están facilitando a visibilidade desa forma de aprendizaxe que chamamos 'informal'. E este feito está removendo os tranquilos cimentos das institucións formais de acreditación (Marcelo, 2005:171, énfase no texto).*

Na Comunidade autónoma de Galicia, o desenvolvemento dos medios tecnolóxicos está sendo importante en canto a súa presenza, outra cousa é o emprego dos mesmos. Os centros educativos van tendo as súas páxinas web, con dispoñibilidade dunha aula virtual que abre novas posibilidades e está comezando un programa (*ABALAR*) de equipamento das aulas e alumnado con ordenadores dotados de software libre en simultáneo á formación específica do profesorado implicado, outra cousa é que nos preocupe a concepción de ensino e profesorado que hai detrás, cando se di que se está tratando de poñer á súa disposición un “almacén” con contidos “empaquetados” e as implicacións que isto ten. En canto as estruturas de formación, se ben é certo que hai unha oferta de formación á distancia a través dunha plataforma *PLATEGA*, que se iniciou no curso escolar 2005-2006, o nivel de uso restrínxese ao desenvolvemento de cursos de formación continua. As experiencias na dirección de crear redes téñense quedade en xermolos sen frutificar; así, no ano 2008 abriuse un espazo virtual para a formación conxunta dos equipos de asesoramento de toda a Comunidade, que non tivo continuidade.

Tamén hai, con diferente grao de desenvolvemento e uso, páxinas web dos Centro de Formación e Recursos e dispoñibilidade para ter unha aula virtual; non en tanto, está en desenvolvemento, (nalgúns contextos apenas

iniciado), o seu uso normalizado e a súa potencialidade na formación do profesorado.

Se ben as posibilidades que ofrecen as tecnoloxías da información e da comunicación son reais, o seu emprego no labor asesor, particularmente polo que se refire ao traballo en rede, é, na nosa comunidade, un camiño que, como acabamos de dicir, está practicamente nos inicios e do que está por ver a incidencia real na formación e no traballo de asesoramento. En calquera caso, unha cuestión fundamental resulta ineludible, os Centros de Formación e os equipos de asesoramento deben decidir, máis alá das cuestións burocráticas e de pura xestión, como, para que, por que, integrar esta ferramenta no seu labor, na práctica asesora, na liña de considerar que,

*O asesoramento á formación do profesorado e a importancia das novas tecnoloxías como recursos na súa formación, só pode entenderse en función do obxectivo perseguido: facilitar e potenciar a capacidade do profesorado para un exercicio do seu labor crítico, reflexivo e comprometido coa mellora educativa e social (Quintana, 2005:89).*

As redes son unha organización propia da postmodernidade ou modernidade tardía (avanzada, reflexiva, líquida) que representan un cambio mellor adaptado a racionalidade medios-fín nunha sociedade global e informacional, á vez que esta ofrece moitas resistencias (Fernández Enguita, 2008:13). As redes sociais veñen a ser unha forma “nova” do que antes se chamaba organización, empresa, grupo, movemento, que se caracteriza pola debilidade dos vínculos (é máis difícil acceder ás persoas , servizos, etc., e pola contra a liberdade é maior porque o control de uns sobre os outros é menor); xeometría variable (fácil acceso e saída de persoas estrañas e relacións activas ou desactivadas en función das necesidades dos membros); solidariedade cambiante e especializada (de acordo con obxectivos específicos).

Como dicimos, a apertura ao diálogo e a cooperación pode ser incrementada a través de redes de traballo (Heifetz, 2004; cit. por Fernández Enguita, 2008:18), nelas os vínculos diversifícanse, son máis débiles

substituíndose un enfoque técnico por outro adaptativo que permite responder mellor as situacións cambiantes e incertas do mundo actual.

Nas redes a asociación establécese voluntariamente en base a intereses, preocupacións e metas comúns.

*As redes son construcións intencionais, unidas nunha rede maior de fins comúns. Son entidades orgánicas, con conciencia da súa identidade e establecidas de forma deliberada, na que todos os elementos constituíntes son iguais en canto ao valor da súa implicación e a responsabilidade que asumen de facer achegas ao conxunto (Chapman e Aspin, 2008:21).*

Fonte aos grupos, as redes adáptanse mellor a diversidade, sen que isto queira dicir que as organizacións estables vaian desaparecer, senón que,

*...van coexistir con elas en todo caso, substituílas en bastantes ocasións, e formarse nelas, por elas e a través delas en moitas máis (Fernández Enguita, 2008:16).*

Mentres a rede constitúe unha resposta adaptativa, flexible, que emprega o coñecemento distribuído entre os integrantes para dar resposta a uns obxectivos ou intereses puntuais evolucionando de forma tentativa, as organizacións, como as educativas, son máis ríxidas. Ante situación variables, diversas, o coñecemento tácito dos integrante das redes, non acumulable ao non ser codificable, é aplicable aos contextos particulares e está a ganar terreo no contexto de incerteza e “diversidades” no que nos movemos.

Neste contexto, a importancia dunha formación xeral, competencial, de base, que equípe aos individuos para responder a variabilidade, complexidade, do contexto, ponse de relevo, así como a importancia da horizontalidade na transmisión do coñecemento, a aprendizaxe entre iguais.

Acabamos de dicir que na nosa Comunidade Autónoma está por ver a incidencia das novas tecnoloxías na práctica asesora, non en tanto, hai xa estudos nesta dirección aos que debemos atender; así, Marcelo (2005:179), desenvolveu unha investigación con asesores/as das Comunidades de



Andalucía e Canarias, e observou que as novas tecnoloxías están a producir cambios no traballo do asesor/a e a demandar novas tarefas, que están comezando a desenvolverse xa, entre as que o autor sinala:

Necesidade de asesorar ao profesorado e ós centros na integración no currículo e no uso didáctico das novas tecnoloxías, para desenvolver o labor docente, o que leva consigo que os asesores/as se formen neste campo.

Xestores do coñecemento. Amplíase a función de xestión de accións de formación incorporando as tendencias actuais. As novas tecnoloxías permiten realizar asesoramento telemático, complementado co presencial. Neste senso os Centro de Formación deberían posuír unha base de datos de profesorado e de escolas que desenvolveran boas prácticas que poderían asesorar a outros compañeiros ou escolas.

Desenvolver traballo colaborativo en rede, o que constitúe un reto para o asesor/a que debería aproveitar as posibilidades que ofrecen as TIC para desenvolver procesos de asesoramento colaborativo.

Vincular o local co global. Se noutros momentos tiña senso a proximidade e achegamento aos centros para coñecer mellor as súas necesidades de formación e dar unha resposta adecuada, agora resulta, en opinión do autor, un modelo anticuado. Dado que as novas tecnoloxías permiten funcionar en rede, por que non integrar centros e profesorado que traballen temas similares, independentemente da súa ubicación ou asesoría de referencia. Isto contribuiría a superar rutinas e prácticas burocratizadas, producidas como consecuencia da,

*...progresiva institucionalización da formación que teñen xerado estruturas con un referente tan local que se ven dificultadas para superar as limitacións xeográficas que as caracterizan (Marcelo, 2005:181).*

Asesoría virtual a tempo parcial, tarefa que pode realizar profesorado que teña algo que achegar e que así axudaría ao equipo asesor, incrementando os sempre escasos recursos persoais

Teleformación. Os asesores/as que posúan os coñecementos necesarios poden desenvolver tarefas relacionadas coa formación á distancia (deseño dos contidos adecuados, metodoloxía que teña en conta as formas de aprendizaxe adulta). É a modalidade de formación coñecida como *e-learning*, na que a interacción cos recursos formativos se realiza a través de medios electrónicos, de forma total ou parcial con algunha sesión presencial (tamén chamado *blended-learning*). É obvio que este papel require unha formación adecuada do asesor/a en novas tecnoloxías.

O rol do asesor/a como dinamizador de redes de profesorado e centros, desenvolvendo, cando sexa pertinente, unha asesoría virtual, ampliando os horizontes tanto do profesorado e dos centros como o propio, ten todo o senso nesta sociedade do coñecemento en cuanto a promoción da creación de redes de profesorado e escolas entre si e con outras institucións (o Centro de formación en primeiro lugar).

Resulta obvio que, na propia formación e construción colaborativa do coñecemento para o labor asesor, as novas tecnoloxías teñen un papel destacado, permitíndolle coñecer e desenvolver accións, proxectos de formación, con posibilidades, en teoría ilimitadas, no que se refire ós ámbitos xeográficos, temáticos, ás persoas implicadas, ensanchando enormemente os horizontes persoais, profesionais e, en tanto comparta co equipo de asesoramento do Centro de Formación o coñecemento adquirido, os institucionais.

Como vimos sostendo, a reflexión e particularmente a investigación acción, constitúen magníficos procedementos para o desenvolvemento profesional; sen embargo, precisan as condicións adecuadas de tempo, espazo, recursos, culturas favorecedoras, que non abundan nos contextos institucionais nos que traballan os asesores/as de formación.

Nesta perspectiva, o traballo de carácter investigador e realmente colaborativo no seo dos equipos de asesoramento, pode dicirse que non ocorre, tanto porque as condicións de traballo non o facilitan cuanto porque non soe

ser un interese nin preocupación xeral e non forma parte da cultura dos equipos de asesoramento dos Centro de Formación e Recursos. Cremos que a colaboración e establecemento de redes de colaboración con profesionais da universidade, como compañeiros de camiño para indagar e desenvolver procesos sistemáticos de investigación-acción, que as novas tecnoloxías poden vehicular, sería moi beneficiosa para o desenvolvemento profesional de asesores/as e tamén, para o seu propio e o das respectivas institucións, obviamente xunto con condicións máis facilitadoras. Nesta dirección entendemos que se expresa Zeichner (2010), aínda que se refire á formación inicial, cando reclama criar espazos *híbridos*, na formación do profesorado, o que significaría un cambio de paradigma en tanto que o coñecemento académico, o práctico e o existente na comunidade, se encontrarían nunha nova forma menos xerárquica de aprendizaxe do profesorado.

## 16. A modo de síntese

Unha vez que nos anteriores capítulos fixamos ámbitos de relación e coñecemento, como fundamentación e a modo de marco do cadro do labor de *asesoramento á formación permanente do profesorado*, reflexionando sobre,

- ♦ a docencia como a profesión de educar (capítulo I, pois que asesor/a podería ser alleo ao contexto de influencias, condicións, problemas, do exercicio da docencia e a ter unha concepción sobre o tipo de profesor/a que unha boa escola necesita, na sociedade na que se inserta e no mundo globalizado no que vivimos?);

- ♦ como se constrúe o coñecemento profesional (capítulo II, en tanto o labor asesor pretende axudar nesa construción e precisa así mesmo, construír o seu propio);

- ♦ a formación e desenvolvemento persoal e profesional do profesorado (capítulo III, xa que cabe preguntarse si pode asesorar quen non se dota dunha plataforma conceptual sobre a formación do profesorado, non

coñece aos profesores/as, mestres e mestrás, non ten unha concepción sobre os procesos de formación e desenvolvemento profesional, a súa planificación, desenvolvemento e avaliación);

- ♦ a innovación e mellora da escola, sobre os procesos de construción e desenvolvemento curricular, diana indirecta do asesoramento, (capítulo IV), nos que asesores/as axudan ao profesorado e centros, uns procesos que son desenvolvidos no marco das organización educativas, das escolas. Como se non axudar na súa capacitación, sen coñecer as dinámicas e problemáticas do cambio, a cultura da escola, a súa micropolítica, como aprenden as organizacións escolares, as estratexias para facilitar a innovación (cambio) e mellora do seu labor?.

Con este marco, desenvolvido nos aspectos e dirección que consideramos pertinentes e relevantes para a investigación, abordamos o núcleo da mesma e do labor de apoio, o asesoramento (capítulo V), que nos introduce na súa conceptualización, dilemas, relacións co cambio e a formación continua do profesorado, modos e modelos para a práctica, así como no coñecemento das persoas e das institucións que o levan a cabo. Asesores e asesoras de formación, enfróntanse á tarefa de definir o seu rol, ao desenvolvemento da práctica de asesorar; á súa preparación para ela no seo dos centros de formación do profesorado.

Como xa dixemos, adoptamos un enfoque de paralelismo co profesorado (asesores/as) cos centros educativos (centros de formación), de maneira que poidamos beneficiarnos do coñecemento xerado nestes ámbitos e en tanto desenvolvemos procesos semellantes perseguindo a mellora da educación (planificación, desenvolvemento, avaliación), non en tanto os contidos sexan diferentes.

Así pois, neste capítulo ocupámonos do asesoramento á formación do profesorado, como práctica mediadora para a capacitación e facilitación de procesos de mellora escolar. Unha práctica complexa, singular, multidimensional, difusa, pouco coñecida e recoñecida, instrumentada pola

administración para implantar as reformas e que busca o modo de desenvolver verdadeiros procesos de axuda; de aí a importancia de ter un norte, uns referentes. Nós pronunciámonos, desde unha perspectiva práctico-crítica e de reconstrución social, e optamos por un modelo de procesos colaborativo, como plataforma conceptual e recurso de axuda e guía que non unha tecnoloxía de pasos a seguir, para apoiar ao profesorado e aos centros, fomentar a súa autonomía e responsabilidade, acompañalos no camiño cara a mellora da súa tarefa educativa e de compromiso coa construción dunha sociedade mellor.

Reflexionamos tamén sobre o rol asesor, a súa indefinición, singularidade, multifacetismo, carácter inacabado, dependencia de factores que non son controlables, necesidade de contextualización, etc.; sobre as estratexias de asesoramento e o saber que asesoras/es necesitan para desenvolver un labor de características singulares, polo que a súa formación non pode abordarse desde a fragmentariedade de saberes diferentes, do que se trata é de capacitar para o exercicio do labor, nun contexto de continuos e rápidos cambios, aprendendo constantemente, non de acumular coñecementos á maneira enciclopédica.

Baseándonos nas achegas de diversos autores/as, nacionais e internacionais, facemos unha proposta de “currículum“ de carácter global, que non un catálogo de coñecementos; como un conxunto de capacidades ou competencias integradoras dos saberes das persoas asesoras sustentadas en amplos e diferentes coñecementos sobre a tarefa da educación, (capacidade de comunicación; de organización e xestión; de reflexión sobre a propia práctica; coñecementos pedagóxico-didácticos; actitudes, valores), competencias que permitirán elaborar coñecemento situado para mellorar a práctica e abordar problemáticas contextuais, evolutivas, non ben definidas, poñendo nas mans do profesorado e dos centros a responsabilidade e, á vez, facilitándolles a capacitación, reforzando a súa autonomía, axudando e colaborando no camiño do desenvolvemento profesional, persoal, institucional, sempre coa finalidade de mellorar a educación que vai a recibir o alumnado.

Esta proposta organizadora do saber asesor, serviranos de base para a confección do cuestionario e para a súa análise así como para o desenvolvemento do relato autobiográfico, que canalizan o estudo empírico da presente investigación.

O desenvolvemento profesional e persoal do asesor/a de formación permanente do profesorado é un camiño singular, un proceso de aprendizaxe continuo fundamentado nos coñecementos sobre a educación e sobre a capacidade de reflexión para unha permanente elaboración, indagación sistemática e reelaboración da propia práctica, tanto individual como colaborativa, como estratexias de gran potencialidade; pero este desenvolvemento, ademais da dimensión individual ten tamén a colectiva (desenvolvemento do equipo) e institucional (desenvolvemento do Centro de Formación). A senda adecuada hai que buscala, indagala, pero ao tempo, ir realizando unha planificación evolutiva de acordo coa visión que teñamos, (co proxecto educativo do centro de formación), plasmala en proxectos colaborativos para a mellora (en similitude co profesorado e centros), contando cos propios recursos e abrindo as portas ao exterior (redes de traballo).

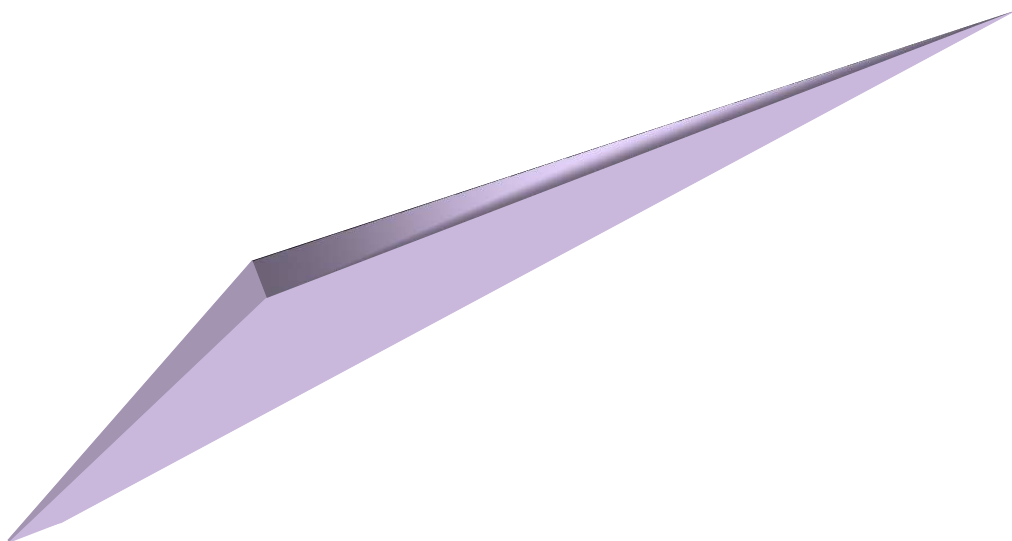






# **CAPÍTULO VI**

## **METODOLOXIA DA INVESTIGACIÓN**







Ningún hombre de temperamento científico afirma que lo que ahora es creído en ciencia sea *exactamente verdad*; afirma que es una etapa en el camino hacia la verdad... (Bertrand Russell, 1988:56).

## 1. Introducción

Neste capítulo reflexionamos sobre as opcións metodolóxicas que se nos presentaban á hora de desenvolver o proceso empírico da investigación.

Facemos un percorrido por algunhas das contribucións que realizaron diferentes estudosos acerca das dúas grandes opcións, cuantitativa e cualitativa, para observar que desde o enfrontamento primitivo se ten camiñado cara o entendemento e a complementariedade.

Nos últimos tempos, hai un acordo notable en que son as cuestións a estudar as que deben considerarse nas decisións sobre os enfoques metodolóxicos e sobre os instrumentos apropiados, tal e como se apunta na introdución do *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, publicado pola AERA en 2006.

Aquí xustificamos, obviamente, a nosa opción e postura para enfrontarnos á práctica do asesoramento á formación do profesorado como obxecto de estudo, decidimos a metodoloxía a seguir e partimos, desde os inicios, do establecemento dun paralelismo entre o labor educativo dos centros e docente do profesorado, e o realizado polos Centros de Formación do Profesorado e de asesores e asesoras, respectivamente; en tanto ambos desenvolven labores de formación—e precisan formarse— e perseguen a mellora educativa. Nesta dirección, foi satisfactorio para nós observar a similitude coa posición de Rodríguez Romero,

*Ao analizar o proceso de asesoramento como actuación, observamos... que...se presenta un isomorfismo nos procesos atravesados polas escolas e polos propios equipos de asesoramento. Planear, desenvolver e soste*

*son as mesmas accións que desenvolven os profesores e, respecto a outros contidos, os asesores* (Rodríguez Romero, 2008:16).

Sendo así, resulta relevante o coñecemento sobre a ensinanza como actividade profesional (capítulo I) e sobre a formación do profesorado, como preparación para aquela (capítulo III), así como o relativo á construción do coñecemento (capítulo II) e a finalidade que se persigue con esta construción: a innovación e mellora educativas (capítulo IV), en tanto pretendemos axudar a elo; no seo dunha organización educativa, polo cal nos interesa o coñecemento relativo á mesma (capítulo IV).

En base a este paralelismo, entendemos pertinente tanto as cuestións estudadas no soporte conceptual da nosa investigación, como as opcións metodolóxicas realizadas. Toda esta bagaxe conceptual adquire senso en tanto resulta necesario para o asesoramento (capítulo V) e nutre o desenvolvemento da súa práctica, tal e como tentamos amosar no capítulo VII, no que analizamos a información obtida.

Así mesmo, autores como Martínez Bonafé (2008), ou Murillo Estepa (2008), inciden tamén neste carácter similar do labor docente e asesor, particularmente cando se trata da súa selección, formación e avaliación,

*...os mesmos criterios que utilizamos para a formación do profesorado e a construción dun saber profesional emancipatorio son os que deberían primar na formación de quen dedicará o seu tempo de traballo á función de asesoramento. Con estes mesmos criterios deberíamos pensar a regulación do seu posto de traballo, a súa selección e avaliación profesional* (Martínez Bonafé, 2008:10).

Ao longo deste capítulo e, sobre todo, no seguinte, vamos a empregar algúns termos aos que, habitualmente, se alude con siglas, de uso común no contexto no que nos movemos. Para facilitar a súa lectura e entendemento, sinalamos o significado dos mesmos:

CEFOCOP: Centro de Formación Continuada do Profesorado

CFR: Centro de Formación e Recursos, (popularmente, CEFORE)

GT: Grupo de traballo, (modalidade de formación)

SP: Seminario Permanente, (modalidade de formación)

PFAC: Proxecto de Formación e asesoramento a centros, (modalidade de formación en centros).

## **2. Enfoques metodolóxicos e procedementos de investigación educativa**

As Ciencia Sociais e as Ciencias da Educación en particular, navegan por océanos e mares sen cartas de navegación precisas, trazando rumbos que en cada época ou momento histórico son válidos para recorrer o camiño que permita avanzar na mellora do coñecemento.

Un coñecemento que, entre as súas metas, debера ter as de facilitar ás persoas relacionarse consigo mesmas e cos demais, dende a libre, pero que, para nós, tamén debería ser responsable, decisión, sobre o compromiso que desexan adquirir na mellora persoal e colectiva a través da educación.

Nun mundo como o actual, de rápidos e mesmo impredecibles cambios, (podemos lembrar o recente crac económico e a crise que produce, ou os incipientes movementos de democratización do que podemos denominar como mundo árabe), na sociedade da aprendizaxe permanente e da globalización, onde os acontecementos que afectan e cambian a países que se consideran líderes de vangardas provocan á vez cambios no resto, a necesidade de coñecemento “humano” e “situado”, (Hargreaves e Fullan, 1992; Hargreaves, 1996), que propicie ás persoas a adquisición dunha bagaxe para enfrontarse con esta complexidade e decidir cal e o camiño que desexan trazar, aparece como unha necesidade clara.

O marco metodolóxico que nos guía é froito da nosa indagación, recorrendo as concepcións metodolóxicas tradicionais (cualitativo/cuantitativo) e dirixíndonos cara os novos horizontes, sen rupturas dramáticas e

con apertura ás novas tendencias; non en tanto, todo elo coas “nosas propias lentes”.

A metodoloxía permitíranos, á vez, penetrar nos camiños da realidade obxecto de estudo que, como todas, inscríbese nunha multiplicidade de variables de natureza educativa, social, cultural, económica, histórica, etc., ilumínela e dar conta do que vemos, percibindo e intuindo en simultáneo a súa extrema complexidade, sen que por iso debamos renunciar á súa comprensión, que é en definitiva o intento de comprender o mundo que nos rodea, ás persoas que o habitan e mesmo a actividade humana que xera un coñecemento que á súa vez forma parte dese mundo.

Esta complexidade guía a nosa decisión de empregar técnicas de investigación diferenciadas que nos permitan obxectivar a realidade desde unha perspectiva intersubxectiva construída, reconstruída e vivida no cotiá que é a “gran realidade”. Como nos lembra Bolívar,

*Nas ciencias comprensivas o suxeito non logra evadirse do contexto histórico-efectual da súa situación hermenéutica ata o punto de lograr que a súa comprensión mesma non entre no proceso* (Gadamer, 1992:23; cit. por Bolívar, 1995:61).

A investigación educativa ten bebido de tres tradicións básicas en relación cos enfoques de investigación educativa á hora de empregar os procedementos metodolóxicos para “ver” os obxectos de estudo: a positivista, a naturalista-interpretativa e a crítica, relacionadas cos intereses constitutivos do coñecemento (Habermas, 1971), aspectos sobre os que non volvemos dado que foron tratados nos capítulos II e III, particularmente ao reflexionar sobre a construción do coñecemento, as maneiras de investigalo, as orientacións conceptuais na formación do profesorado.

O termo investigación, como se afirmou hai xa tempo e segue a ser válido, ten na actualidade significados e resonancias diversos,

*O termo investigación ten chegado a aplicarse a un ámbito tan amplo de actividades dentro do campo da educación que cesou de ter un significado único e identificable* (Travers, 1971:4; cit. por Imbernón, 2002:13).

A educación —e a ensinanza— como campos de coñecemento non se encadran nun marco conceptual claramente determinado, nin os procesos específicos de investigación teñen un formato acabado (Imbernón, 2002:18).

Nos últimos cincuenta anos diversos cambios, como o cuestionamento da ciencia “única”, a aparición de enfoques alternativos (Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Rorty, etc.), ou a incorporación da perspectiva de xénero, teñen conducido ao multiparadigmatismo, a xerar un debate epistemolóxico e ontolóxico, e a por sobre a mesa problemas relacionados cos instrumentos metodolóxicos empregados.

Nesta dirección, Green, Camilli e P. Elmore, (2006), na introdución do *Handbook of Complementary Methods in Education*, sinalan que desde a publicación en 1997 da segunda edición da obra editada por Jaeger sobre o tema, o panorama dos métodos de investigación educativa ven experimentando un cambio extraordinario; tanto no que se refire aos enfoques cuantitativos como cualitativos, de maneira que non resulta factible empregar un só enfoque no estudo da complexidade que encerran os obxectos da investigación educativa.

O debate epistemolóxico ten consistido en si só hai un método científico e unha forma de explicación válida (positivismo), e sendo así en que consiste ese método, ou si cabe falar dunha metodoloxía propia en función do obxecto das ciencias sociais e do modo de acceso ao coñecemento que sería o método hermenéutico-interpretativo.

Outras propostas entenden que máis que estudar a cuestión en termos de monismo metodolóxico ou dualismos, parece preferible facelo en termos dialécticos, neste senso xa hai tempo que propuxo Ricoeur (1977:131): *a necesaria mediación da comprensión pola explicación*.



De acordo con Bolívar (1995:59), dende Dilthey e Windelband vense dando a oposición, revitalizada en ocasións (Goetz y LeCompte, 1988:56), entre metodoloxías cuantitativas e cualitativas, entre teorías nomotéticas e ideográficas. Pero será a finais dos sesenta cando xurda con forza a reacción contra o positivismo. A escola de filosofía crítica de Frankfurt, con Adorno, Horkheimer e logo Habermas, adopta unha postura crítica contraria acusando de conservadorismo aos que o representaban.

A non oposición de paradigmas, no senso que da Kuhn o termo, foi defendida por Erickson (1986:197) considerando que os paradigmas coexisten de un modo similar ao que sucede coa física de Newton e a de Einstein.

Efectivamente non nos movemos no senso forte do termo paradigma (principios ontolóxicos que nos provén dun modo de ver a educación, asumindo e definindo un conxunto respectivo de presupostos epistemolóxicos e metodolóxicos sobre o que hai e sobre a natureza da verdade ou causalidade, sobre as relacións suxeito obxecto, o papel dos valores na educación (Bolívar, 1995:154) que provocaría a polarización entre defensores e detractores da compatibilidade ou incompatibilidade paradigmática.

Na opinión de Ancízar e Quintero, (2002:2), Habermas tamén participa na actual procura da complementariedade e síntese das formas de racionalidade e de adquisición do coñecemento.

O autor critica o carácter exclusivista do modo de acercarse o coñecemento das ciencias naturais, ao igual que a orientación hermenéutica interpretativa, fenomenolóxica das ciencias humanas e sociais. Este exclusivismo está cinguido a intereses humanos, sexan técnicos, prácticos ou emancipatorios; e reclaman diferentes formas de racionalidade na construción das ciencias.

A defensa dalgún tipo de complementariedade entre metodoloxías cuantitativas e cualitativas ten primado, xa dende tempo atrás, sobre a defensa nidia dun só enfoque.

Para Egon Guba (1978) o paradigma máis cualitativo, interpretativo, hermenéutico e naturalista pode complementar ao paradigma positivista: Posteriormente, (Guba, 1990; cit por Bolívar, 1995:150), defende o diálogo entre paradigmas, os cales poden caracterizarse de acordo con tres cuestións:

- ♦ Ontolóxicas, que preguntan pola natureza do cognoscible, da “realidade”
- ♦ Epistemolóxicas, que se preocupan pola natureza da relación entre o suxeito (investigador) e o obxecto cognoscible.
- ♦ Metodolóxicas, que tratan de cómo debe o investigador actuar para producir coñecemento.

A resposta da lugar a un conxunto de crenzas que determinan o que será investigado e como se practica a investigación.

A cuestión da complementariedade ten sido vista como modo de fortalecemento do proceder metodolóxico, de maneira que as debilidades e fortalezas do achegamento naturalista á investigación veñen a ser as respectivas fortalezas ou debilidades do interpretativo, polo que a redución a un só implica obviar aspectos xemelgos relevantes para unha ciencia educativa (Carr, 1983).

Para Apel (1985), a complementariedade prodúcese por antítese, entre o planteamento hermenéutico e a obxectivación da ciencia natural, e a explicación dos feitos; de tal maneira que ambos planteamentos exclúense, e por isto mesmo complementáanse.

Smith e Heshusius (1986), aceptan a complementariedade de técnicas cuantitativas e cualitativas, pero epistemoloxicamente non a consideran posible. Critican, ambos autores, a postura de Guba porque ao aceptar o criterio do isomorfismo acéptase a postura racionalista da separación de mente e realidade. Consideran que hai que evitar caer na trampa de desenvolver criterios e procedementos na investigación cualitativa que foron pensados para a investigación cuantitativa; isto motiva que a busca de LeCompte e Goetz (1982) e de Miles e Huberman (1984) de técnicas que poidan facer que a

investigación cualitativa sexa tan rigorosa e sistemática como a cuantitativa, lles pareza moi criticable.

As posturas fóronse decantando cara a colaboración, o diálogo (Guba, 1990; Rorty, 1983, 1991), complementariedade e mediación mutua (Apel, 1985a; Carr, 1983), a coexistencia (Montero, 1990a), entre paradigmas, que falan do carácter multiparadigmático das ciencias sociais e das educativas en particular. Non en tanto, deba terse en conta que,

*...calquera enfoque ou paradigma de investigación sobre a ensinanza representa unha perspectiva selectiva, limita as preguntas, que poden facerse e prefigura as respostas posibles...os achados obtidos desde calquera perspectiva non poderán considerarse nunca como definitivos...*( Montero, 1990a: 252).

Bogdan e Biklen (1992) admiten que poden empregarse xuntos os enfoques cualitativos e cuantitativos; así é frecuente o deseño de cuestionarios antes de facer entrevistas semiabertas ou nas observacións profundas ver que dúas variables estatisticamente relacionadas, están relacionadas. A miúdo análises estatísticos e achados cualitativos preséntanse xuntos.

Ardoino y Mialaret (1993) consideran que a científicidade, máis que na metodoloxía de recollida e tratamento de datos, reside en como se mira o obxecto de estudo e na actitude cara o coñecemento; sen que isto signifique que se pode facer ou dicir calquera cousa.

Tal e como sostén Zabłudovsky (1995), a confrontación, xunto coa síntese das diferentes tradicións de pensamento, é o motor do progreso científico. Seguramente isto ten que ver coa presente etapa histórica, da globalidade e a postmodernidade, na que se cinguen o peso da experiencia proporcionada polo percorrido histórico, características concretas do momento tales como o recoñecemento da diferenza, tratamento contextualizado dos temas, conxunción de diferentes enfoques.

Os esforzos por clarificar o panorama teñen levado a algúns autores/as a tentar caracterizar os dous enfoques metodolóxicos; así, Rodríguez, Gil e

García, (1996:34), citando a Stake (1995), diferencian investigación cualitativa e cuantitativa en tres aspectos:

- ♦ Propósito do proceso de investigación (epistemoloxía): comprensión versus explicación.
- ♦ Papel do investigador: persoal versus impersoal.
- ♦ Coñecemento: construído versus descuberto.

Green e Collins (1990), interróganse en relación coa investigación e coa persoa que investiga, sobre catro cuestións fundamentais, de maneira que emerxen as similitudes e as diferenzas entre as mesmas:

- ♦ Os propósitos da investigación: predicir, explorar, describir, explicar, identificar, e os do investigador/a.
- ♦ As asuncións que subxacen en torno a natureza do fenómeno, (para o/a positivista é tanxible, para o/a interpretativista múltiple); e sobre as do investigador/a.
- ♦ A linguaxe (por exemplo, metáforas) que se impón en cada tradición; e a que emprega o investigador/a.
- ♦ Qué cuestións se abordan, en cada tradición; e cales son do interese de quen investiga.

Para Collins (1992) este dobre conxunto de cuestións permite establecer un modelo unificado de investigación que se basea nas interaccións entre a investigación e o investigador/a, ao tempo que ver a investigación como un proceso holístico axuda a romper coas dificultades dos sistemas de categorización e diminuír a dicotomía teoría-método.

Rodríguez Revoredo, (1995:8) sinala que o acercamento entre posturas pode ser máis doado no nivel técnico e no metodolóxico e máis difícil no epistemolóxico, dado que nos primeiros os problemas resólveos o investigador/a de forma contextualizada no quefacer cotiá; outra cosa é a concepción acerca da natureza do coñecemento, da realidade.

A existencia de controversia non nos exime dunha toma de postura clara, coherente e sistemática en relación cos marcos de referencia, tanto teóricos coma metodolóxicos.

O noso obxectivo é describir e analizar unha realidade para comprendela mellor e propor ou sinalar posibles vías de mellora. De acordo co expresado, a metodoloxía que seguiremos cumpre os requisitos de coherencia cos supostos e planteamentos teóricos que orientan a indagación (Goetz e LeCompte, 1988). Seguindo a Dendaluce, (1988) a nosa investigación sitúase na categoría de investigación aplicada.

Nesta dirección resulta pertinente tanto o coñecemento dos procesos conducentes á formación do profesorado—planificación, desenvolvemento e avaliación—que teñen lugar nunha institución de formación (Centro de Formación e Recursos da Comunidade Autónoma de Galicia) e nos cales a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado “se materializa”, como as concepcións das persoas que desenvolven estes procesos, sobre a mencionada práctica (coñecementos necesarios, necesidades formativas, modelo e tarefas de asesoramento); de maneira que ese coñecemento poda contribuír á mellora da dita práctica e, finalmente, redunde na mellor preparación do profesorado e do alumnado.

Temos presente que,

*A procura do saber está no campo da ensinanza e da formación do profesorado impregnada da obriga moral non só de coñecer e comprender senón de utilizar ese saber na mellora da actuación* (Montero, 2001:198).

Non será a rixidez, nin a “fidelidade” exenta de crítica a unha perspectiva investigadora, a que nos impida ser sensibles ao contexto no que investigamos, aos problemas que nel emerxen, ás “voces” presentes.

O debate certamente non está concluído; no *Handbook* sobre métodos complementarios de investigación educativa (Green, Camilli, and Elmore, 2006), expóñense unha grande variedade de enfoques metodolóxicos e a clase

de cuestións ás que os mesmos se dirixen. Os autores/as, consideran que ante a variedade de enfoques,

*It is virtually impossible for any one approach to be used to address the complex issues being explored through research in education. ...Further, no longer is it a question of alternative research traditions (the concern of Jaeger in 1988 and 1977) but of which approaches are appropriate to the questions under study and which can be productively combined within a program of research (Green, Camilli and Elmore, 2006:xvi).*

Bredo (2006:26-28), reflexiona sobre os mencionados diferentes enfoques para obter coñecemento, sobre as diferentes epistemoloxías de investigación (*externalist*: empiricismo, positivismo, postpositivismo; *internalist*: idealismo subxectivo, estruturalismo, postestruturalismo/postmodernismo; *relacións dialécticas e transacionais*: idealismo absoluto, materialismo dialéctico, teoría crítica), entendendo que a terceira familia de enfoques (*relacións dialécticas e transacionais*) tenta cinguir as consideracións externas e internas nunha evolutiva, de carácter sinxelo, incluíndo así aspectos temporais no coñecemento. Ambas consideracións vense como fases ou aspectos dun diálogo evolutivo que é el mesmo parte do proceso de vivir.

Ante o fundacionalismo de Hegel e Marx de considerar unha dirección última na evolución sociocultural, prodúcese a reacción dos últimos pragmáticos que ven as normas e crenzas como ferramentas para vivir e que deben ser reformuladas coa experiencia.

Os teóricos/as críticos poden verse como situados nalgún lugar entre estas dúas actitudes, buscando regras fixas do discurso que o fagan xusto, equitativo e en último termo non distorsionado.

O que cingue todos estes enfoques é a noción de que a investigación debe ser avaliada en termos das súas amplas consecuencias para a vida e non tan só en termos da súa correspondencia con feitos aceptados ou a consistencia con outras convicións.

Cada familia de enfoques ten feito valiosas contribucións, pero o certo é que hai confusión na comunidade investigadora porque as funcións das diferentes tradicións de investigación non aparecen claras e están en conflito.

Bredo (2006), cita a Peirce (1923), quen considera un método denominado *method of experiment*, suxerindo que poderían adoptarse diferentes epistemoloxías como hipotéticas e falibles e comprobalas en termos das súas consecuencias máis ca adoptando principios a priori; cuestión non exenta de dificultades cuxa disxuntiva encarará dicindo:

*...there is but one thing needful for learning the truth, and this is a hearty and active desire to learn what is true. If you really want to learn the truth, you will, by however devious a path, be surely led into the way of truth, at last. No matter how erroneous your ideas of the method may be at first, you will be forced at length to correct them so long as your activity is moved by that sincere desire* (Peirce, 1992: 170; cit. por Bredo, 2006:28).

Pola súa parte, Bredo (2006) conclúe a súa reflexión apuntando á necesidade de ocuparse de que a investigación sexa tal e de mellorar o que se está a facer.

*Our problem, at least insofar as truth or knowledge is the central consideration, seems to be set conditions for research making such genuine inquiry possible. There is undoubtedly no fixed or final recipe for this, but there are fairly obvious ways to improve the current situation so that educational research can be both unfettered and responsible* (Bredo, 2006:28-29).

Cochran-Smith e Donnell (2006), reflexionan, neste mesmo *Handbook*, sobre o enfoque que denominan como “investigación dos prácticos” (*Practitioner Inquiry*), definindo o que entenden por tal e precisando, dalgunha maneira o seu senso:

*...we use the term ‘practitioner inquiry’ to refer to the array of educational research genres where the practitioner is the research, the professional context is the research site, and practice itself is the focus of study. Others have used this same term (Cochran-Smith and Little, 2004) or the term ‘practitioner research’...in a similar encompassing way.*

*However it is also important to note that differing versions and variants of practitioner inquiry emerge out of different research traditions and social movements (Cochran-Smith e Donnell, 2006: 503; énfase no texto).*

Entenden que baixo a denominación ‘*practitioner inquiry*’, inclúense: a investigación-acción, investigación do profesor, auto estudo (self-study), a investigación sobre a ensinanza e aprendizaxe, *using practice as a site for research*; sen embargo, este enfoque de investigación non abarca todo, tendo ao mesmo tempo características que, por un lado son comúns e polo outro, na opinión das autoras, divídenas desde outras formas de investigación máis tradicionais.

Tamén Smith (2006), avoga pola multiplicidade de métodos, apuntando que a realidade posúe características diferentes:

*To the recognition that social reality is causal and contextual I draw from the mapping model of science the view that reality is both interpreted and contextual, but also enduring and connected. The world is both of our making and beyond our making. Our methods must take into account all these aspects of social life (Smith, 2006: 472).*

De maneira que,

*The mapping model of science provides the ultimate answer: The “why nots” may be daunting, but the “whys” are urgent and imperative. Multiple methodology simply constitutes a more adequate science (Smith, 2006: 473).*

Connelly e Clandinin (2006:477), no capítulo titulado *Narrative Inquiry*, entenden por *Story*, o portal a través do cal as persoas entran no mundo e a través do cal a súa experiencia do mundo é interpretada e se fai persoalmente significativa, sendo así, a narrativa é o fenómeno estudado na investigación. De este modo,

*Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience...To use narrative inquiry is to adopt a particular view of experience as phenomena under study (Connelly and Clandinin, 2006:477).*



De acordo ao visto, a nosa investigación, participa dos procedementos metodolóxicos propios dos enfoques metodolóxicos cuantitativos (cuestionario, como o procedemento máis adecuado para a recollida de datos “externos”) e cualitativos (*relato autobiográfico*; para incorporar a propia perspectiva a través das achegas dos documentos testemuña dese transcorrer cotiá: o “diario”, notas de campo, materiais de asesoramento desenvolvidos ao longo do extenso período no que decidimos realizar esta investigación, e coa finalidade de transcender a análise numérica para mergullarnos nas profundidades das persoas, feitos, acontecementos que proporcionan a calor, a proximidade do que é vivencia cotiá: a “realidade máis real”, tratando de obxectivala); non en tanto, consideremos que este último enfoque nos permite complementar o primeiro e profundar na comprensión dunha realidade dinámica, nun contexto concreto e nun lugar determinado, na dirección das tres *common place—temporality, sociality, place—* sinaladas por Connelly e Clandinin (2006:479).

Lembramos as consideracións precedentes en defensa da complementariedade, non en tanto, pensamos que para o noso obxecto de estudo, superando as posibles ou aparentes contradicións, a nosa postura inclúe, ao lado de procedementos de corte cuantitativo, os de carácter cualitativo, iso si, primando estes, particularmente no que atinxe ao *relato autobiográfico*, para tratar de contribuír á mellora educativa, desde unha perspectiva interpretativo-crítica dirixida á mellora social.

Esta postura, que de acordo coas cuestións implícitas nas dúas visións relativas as Ciencias Sociais que sinalan Cohen, Manion e Morrison (2000), podemos dicir que é conforme coa nosa concepción ontolóxica do obxecto de estudo (a práctica do asesoramento, tendente ao nominalismo), epistemolóxica (posibilidades de coñecemento do mesmo, próxima a experiencia), sobre a natureza dos seres humanos e a súa relación co contorno (tendente a consideralo actor), que determinan a nosa toma de postura.

A investigación, a produción de coñecemento, en paralelo co que afirma Giroux (2001) sobre a política multicultural, debe ir máis alá da análise do que acontece, inscribíndose no contexto da actividade humana en xeral, que é política, (dos textos e discursos públicos), para desvelar que as políticas son plataformas para seguir mantendo ou para obter o poder e os recursos. Esta é unha perspectiva crítica e de reconstrución social que amosa que política e cultura están ligadas.

Investigar dende estes presupostos, tal e como afirma Giroux, (2001:89) en relación co multiculturalismo, pode resultar arriscado política e pedagogicamente, pero a promesa dunha sociedade máis democrática compensaría o risco asumido.

Desde a parcela na que desenvolvemos o noso labor profesional, e o compromiso da persoa que somos, temos a ilusión de contribuír a elo, á mellora da educación dos cidadáns e das cidadás para a construción dun posible mundo mellor, certamente con unha concepción propia de como habería de ser, pero con apertura para indagalo, para acordalo dentro da diferenza, e construílo.

### **3. Decisións metodolóxicas: procedementos e instrumentos canalizadores dos enfoques adoitados**

As reflexións anteriores, xunto coa complexidade da práctica do asesoramento sobre a que pretendemos investigar, decidíunos a empregar enfoques metodolóxicos de investigación diferentes, que se complementasen, favorecesen a triangulación, dando cabida tanto a perspectivas e instrumentos canalizadores dos mesmos, de corte máis cuantitativo —o cuestionario—, como cualitativo, —a autobiografía—.

Primamos, non en tanto, o enfoque cualitativo, tanto por ser máis acorde coas concepcións persoais, como por considerar que posúe unha

potencialidade maior á hora de dar conta do obxecto de estudo e poder cumprir os obxectivos da investigación.

#### 4. Recollida da información

Cando falamos de recollida de información, debemos entendela en senso amplo. Tanto é recollida de información o proceso de revisión e estudo da literatura conceptual relacionada co problema obxecto de estudo, desenvolvido ao longo de toda a investigación, como a confección e aplicación do cuestionario ou da diferente documentación que serviu de base ao estudo cualitativo.

A táboa seguinte recolle as decisións metodolóxicas tomadas e os correspondentes procedementos e instrumentos de recollida de información, que empregamos na nosa investigación, dos cales falaremos no lugar correspondente.

DECISIONS METODOLÓXICAS	PROCEDEMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	
	Procedementos/ Instrumentos	Denominación
Enfoque cuantitativo	Cuestionario	Cuestionario de <i>Concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento</i>
Enfoque cualitativo	Observación participante	O relato autobiográfico (na súa totalidade)
	Diario	Diario
	Notas de campo:	PL, (Plenario) COM-INT, (Comisión interna) COM-AUT, (Comisión autonómica) XUNT-INT, (Xuntanza interna) XUNT-AUT, (Xuntanza autonómica)
	Documentos	DOC n.º

Táboa 11. Procedementos e instrumentos de investigación

#### **4.1. O cuestionario, como instrumento de corte cuantitativo, e a súa construción**

Entre os instrumentos empregados na investigación educativa sendo variados e cada cal coas súas fortalezas e debilidades, o cuestionario é un dos máis empregados para recoller información, sexa cualitativa ou cuantitativa. Trata de facer preguntas, escritas, cunha estrutura ordenada, predominando as pechadas, dirixidas a unha mostra de poboación que se pretende estudar, (no noso caso ao universo da poboación, representado polos asesores e asesoras de formación das estruturas de formación continua do profesorado, en Galicia). É igual para todas as persoas ás que se dirixe e debe ser aplicado nas mesmas condicións de maneira que as respostas sexan comparables, (Ghiglione e Matalon, 1992).

A súa elaboración precisa ter decidido o tema de investigación, os obxectivos que se perseguen, valoradas e estudadas as preguntas a realizar.

O cuestionario posúe vantaxes como garantir o anonimato de quen o contesta, permitir a extrapolación dos resultados obtidos á poboación, sempre que a mostra sexa representativa, poder ser aplicado a un número grande de persoas e proporcionar unidade de mensuración, en cuanto técnica cuantitativa de captación de datos. Claro que como sinala Ferreira (1986), isto último, vai en detrimento da *sensibilidade* dos datos.

Se ben, o emprego do cuestionario responde a un enfoque máis cuantitativo, pode, como sinalan Rodríguez, Gil e García(1996:185-186), ser de gran axuda na investigación cualitativa como técnica de recollida de datos. Para isto debe cumprir unhas esixencias:

- ♦ Ser un procedemento de exploración de ideas e crenzas xerais sobre algún aspecto da realidade.
- ♦ Ser unha técnica máis no proceso de recollida de datos, non a única nin fundamental.

- ♦ Na elaboración pátrese dos esquemas de referencia teóricos e experiencias definidos por un colectivo determinado e en relación co contexto do cal son parte.
- ♦ A análise dos datos permite que a información se comparta por participantes na investigación.
- ♦ A administración do cuestionario non produce rexeitamento e considérase útil para o acercamento á realidade.

A elaboración dun cuestionario transcorre por diferentes fases, sen que isto signifique que se siga unha orde ríxida que non permita reconsiderar, ir cara adiante e cara atrás, ata chegar a unha formulación definitiva. Decisións a tomar son: que queremos preguntar, que variables utilizar, tipo de preguntas e a quen se dirixen, o contidos e redacción das preguntas. Unha boa preparación resulta ser unha boa axuda no proceso de análise dos resultados. Analizamos, brevemente, as cuestións aludidas:

- ♦ ¿Que queremos preguntar?. A elección dos temas debe ser coidadosa, delimitando con claridade os temas que pretendemos abordar e debe, tamén, recollerse información que nos permita precisar os obxectivos e formular as hipóteses, adecuadamente.
- ♦ Variables a empregar. As preguntas deben conter indicadores que posibiliten a medición das variables, é dicir, que as variables se concreten nas preguntas. Habitualmente empréganse variables relativas as características persoais dos individuos, as chamadas variables reguladoras: sociodemográficas, socioculturais, etc.
- ♦ Tipo de preguntas e a quen se dirixen. As preguntas están estreitamente relacionadas cos contidos e coa poboación á cal se dirixen. Definir a poboación representativa é unha cuestión relevante e que preocupa ás persoas investigadoras, seleccionar a que resulte representativa e posibilita a xeralización dos datos, debe ser diversificada de maneira que acolla toda a variedade de individuos e garanta a identificación coa poboación; con todo non

hai acordo entre os diferentes autores/as, sobre os fundamentos e a epistemoloxía do que é unha mostra representativa. No noso caso estaba definida por si mesma ao identificarse co universo dos potenciais destinatarios/as, dado que non era demasiado amplo.

Outro aspecto de gran importancia é a redacción das preguntas, a linguaxe empregada debe ser moi clara, tratando de evitar interpretacións equívocas; en relación cos contidos soen diferenciarse dous tipos de preguntas:

- Aquelas que se refiren a feitos da vida cotiá das persoas: laborais, estilo de vida, emprego do tempo de ocio, etc., pero tamén poder incluír cuestións relativas ao tema obxecto de estudo de maneira que axuden na categorización dos suxeitos.
- Aquelas que amosan opinións, concepcións, crenzas, actitudes, informacións, sobre o problema, de maneira que poidamos estudalo e coñecer a implicación das persoas enquisadas sobre o mesmo

Polo que respecta a redacción, as preguntas poden ser:

- Abertas. A contestación realízase libremente proporcionando a información solicitada. Estas resultan de máis complexa análise, facéndose preciso recorrer a unha análise do contido.
- Pechadas. A resposta debe elixirse de entre as propostas. Pode presentar dúas alternativas de resposta (dicotómicas), ou varias (elección múltiple). A análise e codificación deste tipo de preguntas resulta máis sinxela.

A intelixibilidade das preguntas, sinxeleza, extensión adecuada, son aspectos a ter moi en conta. Debemos garantir que son pertinentes ao tema e que se refiren a unha soa idea.

Unha vez temos a redacción borrador do cuestionario, debemos reflexionar sobre aspectos tales como: o grao de dificultade e intelixibilidade das preguntas, a aceptación ou rexeitamento que as persoas enquisadas poden ter; a secuencia na que deben ir as preguntas de acordo co formato do

cuestionario; a utilidade da información que se recolle nas preguntas. Dirimidas estas cuestións teremos unha primeira redacción que debe ser obxecto de validación interna, de maneira que sirva para verificar a aceptabilidade do cuestionario. Para isto, selecciónase un número pequeno de persoas que acepten colaborar. Para Ghiglione e Matalón (1992), esta primeira fase de validación permitíranos ver si as respostas son entendidas, evitar erros de vocabulario e formulación e por de manifesto rexeitamentos, incomprensións, equívocos.

Por outra parte debe facerse tamén unha simulación das condicións de aplicación, do que vai ocorrer, sería conveniente que cubriran o cuestionario de maneira que se poida observar a posible inadecuación dalgunhas preguntas, pois en ocasións as respostas conteñen o que resulta máis doado de expresar, de acordo co que se pensa que debe ou que pode responderse. Cos cuestionarios cáptase a reprodución, pero non o que representa transgresión da normalidade social, (Ferreira, 1986).

Tamén se pode ter unha xuntanza, entre a persoa investigadora e as participante na avaliación crítica do cuestionario, de maneira que se pode dialogar sobre as cuestión problemáticas, as dificultades atopadas, facer suxestións sobre a redacción ou novas preguntas, valorar o tempo necesario para cubrir o cuestionario.

Como final, debe solicitarse a axuda de persoas expertas, investigadoras científica e metodoloxicamente competentes, que valoren o realizado e validen o instrumento de investigación, o cuestionario.

Chegado o momento de particularizar o noso caso e construír un cuestionario propio, a toma de decisións non foi doada. O noso desexo de abordar tantas preocupacións como tiñamos tornaba en misión case imposible decidir e seleccionar unha realidade abordable que dese conta da globalidade dos aspectos que conforman a práctica do asesoramento. Finalmente, había que decidir para que o exceso de ambición non nos inmovilizara e así pensamos que solicitar aos asesores/as de formación que expresasen as súas concepcións,

en relación con diversos ítems constitutivos das dimensións que consideramos recollían a globalidade mencionada, podía axudarnos a desvelar as ditas concepcións sobre a práctica do asesoramento á formación.

Tal e como di Marrero (1993:271), as teorías implícitas do profesorado, neste caso das persoas asesoras, inflúen nas decisións que toman e nas accións que realizan. Estas teorías, que representan sínteses de experiencias, teñen un carácter relativamente estable e informan a actividade que desenvolven.

Aludir ao pensamento do profesorado e ao coñecemento da ensinanza e do profesorado falando de crenzas, teorías implícitas, concepcións, etc., supón entrar nun campo no que a variedade e falta de precisión terminolóxica escurece os significados,

*... non está suficientemente claro que se está entendendo por coñecemento ou que se acepta implicitamente que existen formatos distintos para representar o coñecemento existente na ensinanza e, en consecuencia, todos os termos utilizados valen para ese fin, de maneira tal que falar de coñecemento supón integrar principios, normas, valores, concepcións, crenzas, teorías implícitas...e calquera outro constructo expresivo das diversas representacións do que se entende por tal. (Montero, 2001:150).*

A pesares do dito, tamén se recoñece que as concepcións son, como di López Ruíz, seguindo a Peterson (1988), e a Kennedy (1991), o factor primordial do coñecemento curricular: *...que os profesores/as manteñen en relación ao proceso de aprendizaxe escolar en xeral....* (López Ruíz, 1999:94).

Así mesmo, ao aludir o coñecemento sobre a aprendizaxe da ensinanza, sobre a construción do coñecemento profesional en definitiva, os diferentes autores/as, inclúen como unha parte dese saber profesional o sistema de crenzas, de teorías implícitas, do profesorado; pola nosa parte consideramos que pode establecerse un paralelismo coa aprendizaxe do labor asesor, coas teorías implícitas, crenzas, concepcións das persoas asesoras. Así Montero (2001:146 e sgtes.) sinala que no transcurso da investigación sobre o coñecemento do profesorado e a súa natureza pásase da prescrición da



investigación universitaria ao recoñecemento do propio coñecemento que o profesorado posúe sobre a súa actividade (coñecemento práctico, persoal) do que forman parte as teorías implícitas sobre a ensinanza. Neste punto a cuestión é iluminar as relacións existentes entre o coñecemento e a acción.

Continuamos pois, na indefinición de que é ou non coñecemento. En todo caso estamos de acordo con Clark e Peterson (1986), cando din que o comportamento profesional do profesorado está guiado por un complexo sistema de coñecementos, crenzas, valores, teorías, principios, que regulan a súa actividade o que non implica concluír que exista unha correspondencia directa e total entre ese sistema e a súa práctica de aula.

Por isto, a nosa opción é considerar as crenzas, as concepcións, sobre o labor asesor, como parte do coñecemento práctico, persoal, de asesores/as, o cal inflúe na súa conduta profesional, nas súas decisións, planificación, execución, ao lado dos outros aportes de coñecemento: disciplinar, pedagóxico do contido e outros. Esta opción supón ademais recoñecer o seu papel na construción do coñecemento profesional bebendo nas fontes da consideración do asesor/a, como profesional reflexivo da que sinalan a orixe Clark e Peterson, (1986) na proposta da Sexta Comisión do NIE, 1975 (National Institute of Education), e que con tanta frecuencia se propón na literatura especializada,

*Ser profesor obriga a opcións constantes, que cruzan a nosa maneira de ser coa nosa maneira de ensinar e que desvelan na nosa maneira de ensinar a nosa maneira de ser* (Nóvoa, 1992:9).

Por outro lado, as necesidades formativas do profesorado e as das persoas asesoras teñen ocupado e preocupado a diferentes investigadores/as, (Marcelo, 1996; Miles, Saxl e Lieberman, 1988; Montero, 1985, 1987b; 1990; Montero e Vez, 1990; Van Velzen e Verest, 1991) que si ben non conclúen claramente que sexan un elemento decisorio na calidade da formación, poñen de relevo a necesidade de consideralas xunto coa dificultade de incidir nas actitudes, factor que se recoñece como primordial para o éxito do labor.

Para a construción do cuestionario empregamos diferentes fontes:

a) A propia experiencia, tanto no exercicio da docencia como a adquirida nos anos que levamos realizando labores de asesoramento, vividos con preocupación pola mellora. Unha preocupación que nun principio é máis ben unha nebulosa que vai amosando forma a medida que se vai producindo o noso desenvolvemento profesional, sendo máis conscientes da importancia do labor que desenvolvemos e incrementando, paralelamente, o propio compromiso coa mellora deste, co do profesorado, das institucións e da sociedade, dende unha perspectiva crítica e de reconstrución social que non esquecese a demanda postmoderna de aportes que puideran arroupar a práctica, e que “argumentasen” a favor da nosa opción no diálogo ou no enfrontamento con outras propostas ou enfoques, con quen defende opcións que se decantan moito máis por enfoques neopositivistas.

A nosa propia práctica e a reflexión sobre a mesma, a interacción cos compañeiros e compañeiras e co profesorado, as relacións con outras institucións, persoas con funcións de asesoramento, persoas relatoras que interviñeron nas actividades de formación, constituíronse en fontes que aportaron aspectos a considerar para as dimensións e preguntas do cuestionario.

b) A análise das funcións regulamentadas, tanto das persoas asesoras como do Centro de Formación, e daquelas outras que de facto se realizan. Obtivemos así unha catalogación de tarefas que serviron para reflexionar sobre as características do labor asesor e da formación do profesorado, contemplados dende a perspectiva institucional regrada e dirixiron as preguntas e o seu contido.

c) A análise e estudio doutras investigacións que consideramos precedentes por tratar temáticas similares (Marcelo, 1996), estar directamente relacionadas co campo da formación do profesorado e o seu desenvolvemento profesional (Eirín, 2005; Montero, 1985, 1990; 1995, 2001, 2006; Vélaz de Medrano et al., 2001); formular constructos equivalentes, tales como os

relacionados coa investigación das teorías implícitas (Marrero, 1993), ou as necesidades de formación (Jegade, Taplin e Chan, 2000; Oliver, 2002; Raposo, 2002); abordar o asesoramento desde unha ou outra perspectiva (Arencibia, 1998; García Alonso, 1998). Delas obtivemos luces que nos orientaron e serviron de contraste en relación coa consideración das dimensión e variables que debería ter o noso cuestionario e mesmo do contido e sobre todo da forma das preguntas, algunhas das cales recolleamos, (por exemplo, Marcelo, 1996), por considerar que se axustaban ao que pretendíamos.

d) A análise e estudo da literatura conceptual que sustenta o noso traballo e outra que consideramos relacionada, así como toda a que por necesidades profesionais fomos revisando. Realizamos unha primeira comparación e comprobación da diferenza existente entre a figura que realiza a tarefa asesora dende as prescrición legais e dende a súa propia concepción, coa proposta por estas fontes que foron referentes para introducir esas cuestións que consideramos máis esenciais na definición do labor asesor. Así mesmo, froito das constantes analoxías, que a revisión e estudo da literatura pertinente xunto coa reflexión e a propia experiencia, suscitaron en nós, establecemos un certo paralelismo, tal e como se sinala nos capítulos IV e V entre a actividade dos Centros de Formación e Recursos e a dos centros educativos, de asesores/as e de profesores/as. Na investigación que nos ocupa cremos que moito do coñecemento xerado no segundo dos ámbitos mencionados pode beneficiar o desenvolvemento do primeiro, de aí que decidamos, establecer o mencionado paralelismo, e coñecer as concepcións dos asesores/as sobre a súa práctica, a través dun cuestionario, (e tamén dun relato autobiográfico, como veremos).

e) Aquelas preocupacións, reflexións, ás veces angustias e outras alegrías, que fomos debullando no noso *diario*, pese a súa descontinuidade, instrumento que á vez que apoiaba o noso desenvolvemento persoal e profesional —e o institucional— servía de confidente solícito para non desfalecer e para que a utopía parecese máis accesible; así como as *notas de*

*campo* que testemuñan diversos momentos do cotián, sen esquecer a variada documentación manexada no labor diario.

A nosa conceptualización da bagaxe formativa e do contexto no que situar a figura do asesor/a de formación do profesorado, ten como referentes os xa aludidos, nutríndose á vez da experiencia nun contexto particular —Galicia—, e dos aportes documentais para crear a imaxe “referencial”. O contraste dos datos obtidos permitirá situar a realidade para tender pontes construídos a través do balance entre utopía e realidade, entre o coñecemento dos prácticos e o coñecemento académico, entre o que *é* de acordo á percepción de asesoras/es, amosado pola análise do cuestionario e o *Relato autobiográfico*, e aquilo que *debería ser*, de acordo cos apoios da literatura conceptual e as propias concepcións, reflexións, experiencia da investigadora), de maneira que por esas pontes poidamos transitar cara a *mellora educativa*, asentados na concreción diaria do traballo.

Estamos buscando camiños que procuren o desenvolvemento persoal profesional e institucional, a maneira de concibir a aprendizaxe e as condicións de traballo, que diría o xa noutro lugar aludido Fullan (2007), que nos conduzan cara esa imaxe “referencial” que forma parte tamén da mellora. Todo isto significa recoñecer a permanente necesidade de aprender e de ir “construíndo” o rol e a figura da persoa asesora (Rodríguez Romero, 1996; Granado, 1997; Domingo, 2005), tanto máis cuanto que a amplitude e complexidade das tarefas, roles, funcións, a realizar supoñen unha limitación de feito para que unha soa persoa e nun espazo temporal limitado poida asumilas, reforzándose, así mesmo, a necesidade do traballo en equipo e como equipo, cun enfoque procesual.

Con estes aportes formulamos unha moi longa batería de preguntas que reflectían os aspectos da práctica que nos interesaba indagar. Todos nos parecían interesantes e incluso necesarios, pero non era posible incluílos nun instrumento que ía adquirir proporcións desmesuradas e faría gravosa a tarefa de cubrilo. Comezou así un longo proceso de selección no que “desprendernos”

dalgunhas formulacións supuña unha certa dor, un sentimento de perda de algo que, ao tempo que custara esforzo elaborar tamén parecía importante, tanto máis cuanto que moitas delas constituían vivencias da nosa práctica diaria a cal estabamos a desenvolver en simultáneo co traballo de elaboración do cuestionario. Con todo, sucesivas e reiteradas redaccións, contraste con instrumentos similares (Marcelo, 1996), correccións e comentarios coa axuda da nosa directora de tese, alumearon finalmente o instrumento que constituía o cuestionario piloto do que fixemos unha avaliación crítica, como veremos.

#### **4.1.1. As dimensións do cuestionario**

Este cuestionario titulado *concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento*, pretende por o foco na práctica —*saber, saber facer e ser*— con ánimo de coñecer as concepcións dos asesores e das asesoras de formación da Comunidade Autónoma de Galicia, sobre a práctica do asesoramento, non necesariamente sobre o que fan, pero si sobre o que pensan que debería facerse e que influiría, hipoteticamente, no que fan (Clark e Peterson, 1986; Marcelo, 1998). Unha práctica que se desenvolve nun contexto determinado, informada por un modelo de asesoramento á formación do profesorado máis ou menos explícito, unha bagaxe de coñecementos de distinto tipo e natureza, condicionada polas necesidades de formación sentidas e que se concreta, nalgunha medida, a través das tarefas que realizan.

Organizamos o cuestionario en cinco *dimensións*, que tentan ser comprensivas da práctica asesora e que deben considerarse na súa globalidade aínda que como recurso analítico se presenten por separado, tal e como proprón Grossman (1994), cando fala dos compoñentes do coñecemento práctico do profesorado.

Estas dimensións nacen, como xa se mencionou, da elaboración dunha batería de preguntas, e supoñen un intento de sistematización e organización que nos permitiría introducir algunhas categorías en cada dimensión en

coherencia cos marcos de referencia tanto teóricos como experienciais adoptados e que facilitarían situar a información extraída.

Pretendemos de este modo penetrar no seu significado, nas súas interrelacións e interdependencias. Así, a dimensión modelo é transversal e impregna tódalas demais, de modo que, por exemplo, considerar que a planificación deba ser un proceso participativo, traballar colaborativamente co profesorado ou construír relacións de confianza e respecto, son, ademais de variables descritivas do contexto, tarefas e necesidades de formación respectivamente, elementos dun modelo de asesoramento á formación do profesorado.

O cuestionario ten as seguintes dimensións:

1. Contexto
2. Necesidades de formación
3. Modelo
4. Tarefas de asesoramento á formación do profesorado
5. Características persoais e profesionais

O formato elixido presenta na súa primeira folla unha breve descrición do obxectivo do cuestionario e das súas dimensións, así mesmo, solicítanse respostas sinceras, expresivas do modo propio de pensar e sentir e faise explícita a confidencialidade dos datos requiridos.

Unha segunda folla indica, exclusivamente, as instrucións xerais para cumprimentalo e anticipa a escala que se utiliza: cinco opcións de resposta (1: moi en desacordo, 2: en desacordo; 3: sen opinión, 4: de acordo, 5: moi de acordo) para expresar a opinión en relación co contido de cada ítem. Sinálase, así mesmo, que hai ítems con instrucións específicas.

Entre as páxinas tres e oito desenvólvense as diferentes dimensións do cuestionario propiamente dito, cunha presentación formal que varía para non facelo excesivamente longo e axustarse á formulación das diferentes cuestións

tratando, en simultáneo, de facilitar a resposta e de evitar a monotonía que puidera producir a uniformidade.

#### **4.1.1.1. Contexto**

Esta primeira dimensión, *Contexto*, formada por 23 ítems, desenvólvese nas páxinas 1 e 2. O ítem número 23 presenta un formato e unha escala de valoración (M.P.: moi pouco; P.: pouco; N: normal; B: bastante; D: demasiado), diferentes que consideramos necesarios para obter, do modo máis económico posible, a información que nos interesaba en relación co tempo dedicado a diferentes tarefas polo asesor/a. Na primeira folla lémbrese, nun cadro de texto a pe de páxina, a escala utilizada no resto dos ítems.

Podemos considerar como obvia a xustificación da necesidade de contextualizar calquera fenómeno educativo, tanto máis necesaria cuanto que introduce elementos que validan os datos extraídos, a súa análise e as conclusións. Por outra parte a abundancia de xeneralizacións en investigacións realizadas en contextos particulares, comentada no marco teórico, incide nesa mesma necesidade.

Consideramos contexto as características do contorno sociopolítico e institucional na súa globalidade, recoñecendo con Sola (1999:680), que na análise da práctica xogan un papel relevante por ser o medio no que a mesma se desenvolve e no que atopa a súa xustificación.

Tamén Tejada (1998), aludindo directamente ao asesoramento, sinala que neste labor inflúen factores relacionados tanto co sistema e política educativos, como co profesorado e os centros. Pola súa parte, Montero (2001:174-175), recollendo diferentes achegas, abunda na importancia do coñecemento do contexto como parte do coñecemento práctico do profesorado que desenvolve un labor, que nós consideramos que presenta características paralelas co noso, tal e como vimos de dicir.

A formación permanente do profesorado e o asesoramento son, como dixemos noutro lugar, as dúas caras dunha mesma moeda, un mesmo tecido que forma parte da mellora educativa ao perseguir o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e o das institucións, se ben, no entabado diferéncianse como “fios” de diferente “textura”.

Nun senso amplo e dende unha perspectiva dinámica todo é, á vez, contexto e texto: as características dos asesores/as, o modelo de asesoramento, as tarefas e a formación daqueles/as, etc., sitúanse en e conforman un contorno particular, o cal van creando e recreando. Con todo, a nosa pretensión de acadar unha maior comprensión da práctica asesora e contribuír á súa mellora, obtendo coñecemento que nos permita suxerir claves de actuación contextualizadas, cremos que pode cumprirse coa estrutura e organización do cuestionario que propomos e os ítems incluídos.

As consideracións precedentes, son coherentes coa decisión de centrarnos nun contexto xeográfico e territorial que, reiteramos, constitúe, a súa vez, o noso ámbito de traballo e, en parte, de vivencia, polo que lle concedemos entidade e lugar como dimensión no cuestionario.

#### **4.1.1.2 Necesidades de formación**

Nas páxinas 3 e 4 do cuestionario desenvólvese esta dimensión composta por 17 ítems. Empregamos un formato que solicita sinalar o grao de acordo en relación ao coñecemento necesario para práctica do asesoramento expresado nos diferentes ítems e sobre a súa consideración como necesidade de formación propia. As dúas páxinas recollen, ao pe, o recordatorio da escala de valoración.

Coñecemento requirido para a práctica adecuada do labor asesor e necesidades de formación constitúen o anverso e reverso dunha mesma moeda, o haber e o debe, do coñecemento profesional que cada asesor/a necesitaría. O coñecemento é necesario para desempeñar o labor asesor e o recoñecemento da



súa falta ou necesidade de melloralo, determinaría unha necesidade de formación.

Cando falamos de coñecemento profesional necesario, referímonos a bagaxe formativa que o asesor/a debería posuír para un desempeño adecuado do labor de asesoramento conforme coas características do contexto, entendido tal e como se expón na dimensión que leva este nome, e coherente cun modelo que presidiría o labor de apoio a formación do profesorado en exercicio. O desempeño dese labor incorpora ou debería incorporar un modo de *saber, saber facer e ser* que facilitando o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e o dos centros educativos fose, unha canle e modo, á vez que unha esixencia de desenvolvemento persoal e profesional, para os asesores/as de formación que o realizan e, así mesmo, para os Centros de Formación e Recursos como institucións nas que traballan. Esta concepción incorpora os mecanismos para unha mellora constante, baseada na investigación-acción, que parte da dimensión persoal para chegar ata a institucional.

A formación das persoas asesoras tense abordado, como amosamos na revisión da literatura conceptual da que damos conta no apartado dedicado ao saber e formación do asesor/a no capítulo V, como algo irrenunciable, recoñecendo a dificultade de delimitar claramente cal debe ser esa bagaxe e cal a formación necesaria para adquirila, tanto pola borrosidade da tarefa como das capacidades, habilidades, coñecementos que require como polos diversos enfoques, plataformas conceptuais, modelos desde os que pode realizarse o labor, que son elementos de complexidade na abordaxe do seu estudio.

Dende esta óptica, o anteriormente exposto, xunto coa revisión do traballo sobre innovación e asesoramento de Marcelo (1996) que constitúe un precedente, e tamén o de Jegede, Taplin e Chan (2000), que estudan as percepcións de profesores/as de ciencias e matemáticas, sobre o coñecemento posuído e o necesario para ser profesores/as expertos/as, suxeríunos realizar unha formulación unívoca e diferenciar a opción de resposta, para a presentación dos ítems relativos á esta dimensión de *necesidades de formación*,

que inclúen aspectos relativos *ao saber, saber facer e ser*, organizados en categorías que tratan de integrar os coñecementos necesarios para a práctica do labor de asesoramento á formación e as necesidades de formación sentidas. Esta presentación facilitaría a reflexión e a resposta das cuestións planteadas, reforzando a constancia da súa interdependencia.

Solicítase aos asesores/as que sinalen o grao de acordo sobre a necesidade dese coñecemento no desempeño do seu labor cotián (pertinencia do coñecemento) e sobre si constitúe para eles/as unha necesidade de formación no desenvolvemento dese labor (necesidade sentida de formación).

As categorías que consideramos son froito, ao mesmo tempo, da revisión literaria efectuada, coa axuda da propia experiencia, da vivencia cotiá, que vai pondo de manifesto con diferente grao de nitidez, en función da propia formación e capacidade para “ver”, cal é o coñecemento, os “saberes”, que o exercicio do labor demanda, tanto aqueles que se poden considerar indispensables como os convenientes.

Así, concluímos, como pode observarse no capítulo dedicado ao asesoramento, propondo unha organización do saber do asesor/a en torno ás categorías que máis abaixo enunciaremos.

Por outra parte, a nosa experiencia amosa que non basta con *saber*, sendo necesarios os coñecementos, senón que cómpre *saber facer*, a maneira de empregalos nas diversas situacións que o labor de asesoramento á formación presenta, cales son a “dose” e “combinación” adecuadas, como camiñar para construír e desenvolver as nosas posibilidades, e cómpre tamén que todo estea impregnado dun *ser*, dunhas actitudes e duns valores, dun modelo educativo e social. Ese *saber facer* sustentado polo *saber* e o *ser* é o que nós consideramos capacidade ou competencia.

Isto non significa obviar a análise que permita identificar un corpo de coñecemento útil e necesario no labor asesor. Cremos que o currículo ou *DCB* da formación dos asesores/as non é tanto un catálogo de coñecementos

cuanto un conxunto de capacidades, obviamente sustentadas en coñecementos de todo tipo, que actúen como bases xeradoras dunha alta capacidade para que os asesores/as faciliten o cambio, a mellora educativa.

Fullan, como xa mencionamos no capítulo IV, sinala algo similar cando fala das capacidades que necesitaría o profesor/a como axente de cambio:

*I see four core capacities required as a generative foundation for building greater change capacity: personal vision-building, inquiry, mastery, and collaboration. Each of these has its institutional counterpart: shared vision-building, organizational structures, norms and practices of inquiry; focus on organizational development and know how, and collaborative work cultures (Fullan, 1993:12).*

No capítulo V, ao falar da formación do asesor/a, logo dun percorrido indagador pola literatura conceptual e coa luz da nosa propia práctica, elaboramos unha clasificación integradora dos saberes, do coñecemento que asesores/as necesitarían para o desempeño do seu traballo; alí reflectimos sobre eles, aquí tomámoslos como categorías tratando de acoutar a maneira de entendelas que ilumine a análise da información.

#### **4.1.1.3. Modelo**

Escudero (1981), aproxímanos ao concepto de modelo, nunha perspectiva que nos parece clarificadora,

*Unha construción que representa de forma simplificada unha realidade ou fenómeno coa finalidade de delimitar algunhas das súas dimensións (variables), que permite unha visión aproximativa, ás veces intuitiva, orienta estratexias de investigación para a verificación de relacións entre variables e aporta datos á progresiva elaboración de teorías (Escudero, 1981:11).*

Para Nunes (1998:355), os modelos de formación son marcos de referencia que serven de guía en relación coa organización, a xestión e avaliación dos procesos de formación, ao que nós engadimos, por facela explícita, que tamén en relación coa planificación ao ser, en certa medida, parte

das tarefas asesoras. De aí a consideración desta dimensión modelo, como transversal, de modo que tódalas demais aportarán, tamén, datos sobre ela.

Entendemos que esta dimensión ao tratar de por de relevo o modelo de asesoramento ao que se adscribe a práctica asesora, debe recoller tanto as cuestións relativas ao tipo de sociedade que nos gustaría construír, como a concepción sostida en relación coa formación permanente do profesorado, e ao estilo de asesoramento.

#### **4.1.1.4. Tarefas de asesoramento á formación do profesorado**

Máis alá das funcións regulamentadas, as tarefas concretan e definen na práctica o labor asesor. As demandas do profesorado, a indagación das súas necesidades e a resposta que se lles da, o tipo e características da axuda prestada, da relación establecida, as actividades desenvolvidas o grao de compromiso asumido, son algúns dos aspectos que van delimitando o labor dos asesores/as. Con todo, non debemos esquecer que posúe contornos borrosos e que sendo un labor interactivo realizado nun contexto particular non é posible obter unha foto fixa do mesmo.

Tratamos de coñecer si os asesores/as consideran tarefas, entre outras varias, fomentar a capacidade de comunicación do profesorado e das institucións, mediar no tratamento dos conflitos promovendo a capacitación do profesorado e dos centros para o seu tratamento, no desenvolvemento do traballo en grupo, detectar necesidades de formación, promover a reflexión do profesorado sobre a súa práctica, planificar, desenvolver e avaliar actividades de formación e asesoramento á formación ou investigar sobre a súa propia práctica.

#### **4.1.1.5. Características persoais e profesionais**

Coñecer aos/ás axentes da formación nas dimensións máis específicas tanto persoais como profesionais significaría poder trazar un perfil, cando

menos, aproximado das características das persoas que buscan desempeñar este labor. Pretendiamos obter datos sobre a idade, sexo, posto desempeñado no momento de cubrir o cuestionario, experiencia docente e asesora, titulación, nivel docente do que se proviña e especialidade, características do ámbito de traballo, formación impartida e recibida baixo as diferentes modalidades, motivacións para desempeñar o labor asesor e satisfacción percibida no seu desempeño.

O tempo transcorrido debe facernos relativizar os datos obtidos nesta dimensión, non en tanto permanezan algunhas das persoas que formaban parte da poboación, non podemos saber cal é a porcentaxe da mesma que o contestou, no seu momento.

#### **4.1.2. Avaliación crítica do cuestionario**

Unha vez construído o cuestionario solicitamos a colaboración dun grupo de asesores/as (o do noso propio centro, contexto do relato autobiográfico) con diferente experiencia no exercicio do labor asesor e tamén da dirección do centro, que realizou, así mesmo, a revisión lingüística, (a todos e todas queremos expresar aquí e deixar constancia, do noso grande agradecemento pola súa colaboración e axuda).

Todos/as coñecían a liñas xerais da nosa investigación, polo que profundamos na explicación e reiterámoslles os obxectivos, entregando a cada quen unha copia do cuestionario piloto e unha guía de avaliación crítica. Explicámoslles verbalmente o que se lles pedía e deixamos pendente a data de reunión para o debate ao que se aludía na guía co obxectivo de non interferir demasiado no desenvolvemento normal das súas tarefas e dar tempo suficiente para a análise.

Transcorrido un período de tempo suficientemente amplo para o seu estudio concertouse o lugar e momento do debate no que o grupo participou activamente, o cal lle agradecemos de modo expreso. Recollidas tódalas

suxestións e opinións, decidimos variar a orde das dimensións, trasladando a de *Necesidades de Formación* para o 2º lugar considerando que, ao ser algo máis densa que as outras, se facilitaría a resposta; así mesmo introducimos unha cuestión relativa a estabilidade do posto de asesor/a e clarificamos a redacción dalgunha das dimensións e tamén dalgún dos ítems. A opinión de todo o grupo era que se recollían ben todos os aspectos conformadores da práctica do asesoramento, desde una perspectiva global.

Finalmente xunto coa directora da tese realizamos unha revisión das modificacións introducidas e decidimos a versión definitiva do cuestionario de *concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento*, que consta de 72 ítems, 65 de opinión e 7 de datos persoais e profesionais, xunto con unha pregunta aberta.

Ambos carta e cuestionario, así como a guía de avaliación crítica, poden verse no anexo nº 1.

### **4.1.3. Aplicación do cuestionario**

A nosa pretensión de obter unha información o máis exhaustiva posible, levounos a tomar a decisión de aplicar o cuestionario a toda a poboación asesora; incluíndo nela as direccións dos CFR que, sen ter funcións asesoras hai casos nos que, en certa medida, a realizan. Por outro lado están a fronte dun equipo, dinamizan ou toman decisións, tanto individual como colexiadamente (nas xuntanzas de direccións de toda a comunidade), que inflúen directamente no labor de asesoramento que desenvolven os equipos dos respectivos centros. Igualmente se incluíu aos asesores/as especialistas do Servizo de Formación do profesorado que forma parte da poboación asesora aínda que as súas funcións difiran, en parte, das dos asesores/as de formación dos Centro de Formación e Recursos (non se exercen nun CFR como tal, senón como entidade centralizada dentro do Servizo de Formación do Profesorado da Consellería de Educación e

Ordenación Universitaria), se ben, algúns deles/as estiveran antes traballando nos Centros de Formación.

O cuestionario enviouse, acompañado dunha carta na que se solicitaba a colaboración e se ofrecía compartir a investigación, por correo postal nominal ao centro de traballo (diferentes Centros de Formación e Recursos e seccións dos mesmos), incluíndo un sobre franqueado coa dirección para a resposta.

Ao mesmo tempo contactamos telefonicamente coas direccións dos diferentes Centros para solicitar a súa colaboración individual e para advertilas de que os asesores e asesoras do seu equipo ían recibir tamén o cuestionario. A recepción foi cordial e sabemos que incluso animaron á colaboración. A súa axuda foi solicitada de novo para informar ós seus equipos de que podían facerme chegar o cuestionario cuberto durante o desenvolvemento dunhas xornadas de formación para asesores/as de toda a comunidade. No transcurso destas xornadas e noutros momentos puidemos observar que a investigación suscitaba curiosidade e interese.

Transcorrido algo máis dun mes do envío do cuestionario, unha carta a través do correo electrónico serviu para expresar o noso agradecemento a quen xa tiña contestado e animar a quen aínda non puidera facelo.

Cos cuestionarios cubertos no noso poder, previo o proceso de categorización que máis abaixo describimos, iniciamos o traballo de análise da información recollida tal e como se relata na parte correspondente do capítulo VII.

## **4.2. A análise autobiográfica como procedemento metodolóxico de corte cualitativo**

No capítulo III, aludimos a análise de autobiografías, como estratexia de desenvolvemento profesional baseada na reflexión e como metodoloxía, empregada tamén, na investigación.

Nesta investigación analizamos a práctica do asesoramento, o noso obxecto de estudo, en base a nosa propia biografía. Pretendemos dar conta do transcorrer cotiá da práctica do asesoramento nun Centro de Formación e Recursos, a través da análise e descrición dos procesos e actividades desenvolvidos. Para isto, como dicimos, apoiámonos na nosa propia vivencia e experiencia, concedéndonos autoridade para comunicala, e, como se verá, nunha selección da abundante documentación recollida, a cal ven a testemuñar a nosa propia historia e a da institución. O emprego de métodos cualitativos etnográficos, como quedou dito, constitúe un procedemento metodolóxico recoñecido como valioso, particularmente cando se trata de dar conta da propia experiencia.

Temos o desexo e a intención de *dar voz* aos asesores/as de formación do profesorado e contribuír a que sexan visibles e se recoñeza o seu labor, tanto como persoas comprometidas coa mellora educativa, cuanto como profesionais. É unha forte preocupación nosa, ademais de estudar a práctica do asesoramento, que a súa *voz*, sexa, á vez, fonte de información recoñecida como *autorizada* para prover esa información e testemuña, a través da expresión do seu “modo de ver” a educación e a formación do profesorado, de tódolos esforzos que as persoas que desenvolven o labor de asesoramento e as institucións nas que traballan teñen feito e están a facer, con maior ou menor acerto, con posibilidades diferentes, con condicións máis ou menos favorables.

Partimos da consideración de que as prácticas e actividades que se desenvolven nun centro de formación do profesorado posúen unha natureza organizativa, de modo semellante ás das institucións escolares; sendo así, o coñecemento sobre as mesmas convén ao noso estudo, (capítulo IV da fundamentación teórica).

Adoitamos enfoques que incorporan un coñecemento interpretativo da realidade das organizacións educativas e transcenden o senso de "organizar", de por orde racionalmente. Tal e como consideran Dalin e Rust (1983: 44 e



ss.), tanto os elementos formais coma os relacionais, son dimensións das institucións, o cal supón unha aspiración de globalidade.

Para aproximarnos ao estudio do contexto interno, da "vida" da institución, incluíndo todos os elementos, deberemos *mirar*, concederlles protagonismo, non só aos aspectos formais, senón ás interaccións sociais que teñen lugar no seu seo, tal e como teñen reflectido os estudosos das organizacións,

*...se tódalas relacións entre os membros de organizacións e todas as súas actividades estiveran totalmente predeterminadas por procedementos formais, as organizacións non plantearían evidentemente ningún problema digno de investigación científica, pois bastaría con examinar simplemente os seus programas e manuais de procedemento oficiais para pescudar todo o que se desexara saber sobre elas (Blau, 1975: 469).*

O carácter dinámico da vida social das organizacións está fora de calquera dúbida. Aspirar a unha comprensión globalizadora das mesmas condúcenos a,

*...subliñar o compoñente ecolóxico, no senso de amosar, por unha parte, a interdependencia que caracteriza a vida nos ecosistemas, e por outra, a consideración do entorno como construción, non como algo dado, (Coronel, 1996:19).*

Certamente, no transcorrer do tempo, máis que un cambio das teorías sobre a organización escolar, hai unha situación de multiplicidade de paradigmas, o que Donmoyer (1999), denomina a política da gran carpa. As diferentes e múltiples investigacións alternativas ao paradigma positivista coinciden en sinalar a cultura como elemento crítico que nos permita mirar dentro da caixa negra, (Apple, 2000), e comprender mellor o que ocorre.

Esta situación multiparadigmática está acontecendo tanto en Estados Unidos como en Europa, aquí incluso con máis dispersión e incerteza sobre o marco teórico e metodolóxico no que se traballa, o que (Knudsen, 2003:28), denomina adhocracia fragmentada, polo que propón un pluralismo limitado.

López Yáñez (2006) ante esta situación de tanta diversidade que supón unha barreira ao debate e á crítica, así como protección dos distintos recintos ideolóxicos, considera necesaria unha teoría que acade un importante grao de consenso e que abra as portas a outras ciencias sociais, xa que

*...a pluralidade de puntos de vista cabe dentro dun conxunto de presuncións epistemolóxicas compartidas. Esta base común facilitaría o diálogo e a confrontación...o cal permitiría profundar sobre temas verdadeiramente importantes (López Yáñez, 2006:24).*

Como veremos, a cultura, as relacións sociais no Centro de Formación e Recursos, irán emerxendo na nosa análise, en tanto non é posible separar os feitos da cultura do nicho ecolóxico no que acontecen.

En coherencia co que vimos dicindo, esta investigación non podía levarse a cabo, tal e como di Contreras, (1999) dende a lóxica da supremacía dos que saben e falan –expertos, investigadores— sobre os/as que non saben e calan, pois como el mesmo afirma,

*... a investigación non debe poñerse ao servizo da creación de especialistas que se apropian de (ou que ignoran) o coñecemento práctico para substituílo polo “científico”, privilexiando os criterios valorativos dos académicos. A investigación debe existir non para suplir o coñecemento público, senón para dar voz ao coñecemento do público (Contreras, 1999:460).*

Concordamos co autor cando aclara que, dar voz, non só quere dicir facer de portavoz, senón colaborar na súa construción, é dicir, propiciar a creación dun espazo de posibilidade para que esa voz se constitúa e se exprese.

A nosa preocupación por recoller e facer oír a voz de asesores e asesoras de formación, isto é, de quen desenvolve a práctica do asesoramento, deixa ver unha concepción da investigación sobre o coñecemento e deste mesmo, en consonancia co reflectido no capítulo II, que incide na necesidade de recoñecer e dar valor ao coñecemento xerado polos prácticos e de velos/as como colaboradores/as na investigación educativa.

No proceso de toma de decisións metodolóxicas preguntabámonos como recolleríamos mellor esa voz, as posibilidades de facelo considerando a nosa propia situación (sendo á vez investigadora e desenvolvendo a práctica obxecto de estudo), e de modo que o foco estivera posto na *realidade* da práctica; como xa reflectimos, os instrumentos deberían reunir as condicións que o posibilitaran.

Neste senso van os procedementos e instrumentos de recollida de información como o diario, notas de campo, documentos diversos; o feito de ser partícipes do acontecido; a base para a construción da arquitectura da investigación, que provén tanto da propia experiencia como do obxecto de estudo en si, (planificación, desenvolvemento e avaliación do labor de asesoramento á formación do profesorado); tamén a ampla base de literatura conceptual que constitúe o marco teórico en especial o capítulo V dedicado ao asesoramento; a adopción da primeira persoa do singular ou do plural, (eu, nós, min) segundo a proximidade da vivencia á cal se alude, ou a necesaria confidencialidade.

A decisión de confeccionar un *Relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional*, sustentada na adopción dun enfoque cualitativo, sobre o que reflectimos anteriormente e sobre o que particularizamos aquí, é apropiada dadas as características da investigación cualitativa, que en síntese, podemos enunciar como sigue:

- ♦ Ser o ambiente natural a fonte directa dos datos, e a persoa investigadora o principal instrumento; polo que a súa presenza nos escenarios da acción e moi relevante. No noso caso, a presenza foi total ao formar parte e actuar neles, fomos observadora participante indagando e realizando, simultaneamente, o noso traballo como unha asesora máis que forma parte do equipo de asesoramento, no Centro de Formación e Recursos.

- ♦ O significado do que acontece reviste unha importancia fundamental na investigación cualitativa (Connelly e Clandinin, 2006), as

perspectivas das persoas participantes, que constrúen nas interaccións cos contextos da organización, coa súa ecoloxía singular, precisan dunha ciencia interpretativa que poida dar conta delas (Erickson, 1986). A mirada, en todo caso, debe ser crítica, tentando salienta as cuestión micropolíticas. Na nosa opinión, isto non impide, como tamén dicimos noutro lugar, un enfoque posibilista, observando e situando tamén, as posibilidades de acción nun contexto e momento dados, e tentando comprendelas; non obstante deban ser criticadas e sexan susceptibles de mellora.

♦ O proceso concita máis interese que os resultados, prima pois, entender o por que e como, a práctica do asesoramento á formación do profesorado, neste caso, se desenvolve.

♦ A análise dos datos tende a ser indutiva, non obstante, se parta de *teorías alternativas* (Smith, 1982).

♦ A investigación cualitativa é descritiva, son as palabras as que nos permiten acceder á experiencia das persoas, ao que pensan e senten; Gil (1994:29), sinala que os datos cualitativos son de natureza descritiva, polisémicos, válidos pero pouco fiables, e difíciles de reproducir (ocorren nun momento específico). Son datos que se recollen máis ben a partires de procedementos que de instrumentos.

Tamén Connelly e Clandinin (2006:485), sinalan algunhas características que debe cumprir a investigación narrativa, ás cales nós prestamos, así mesmo, atención: evidencia, interpretación plausible, construción lóxica e disciplina de pensamento. Igualmente, apuntan algúns aspectos que deben tomarse en consideración no texto, tales como que a persoa narradora debe ter en conta os lugares comúns da investigación narrativa; considerar a forma textual, a escritura do texto narrativo podería ser diferente segundo o contexto, o tempo, a situación social, o propósito; a audiencia adquire grande relevancia e non debe excluírse a ninguén polo que non debe escribir só para si mesma ou só para os demais; así mesmo, debe ter en conta os criterios polos que o seu traballo vai a ser xulgado pondo especial atención

en facer explícito o significado social do seu traballo e o amplo corpo de literatura ao cal contribúe a súa investigación.

O noso *Relato autobiográfico*, foi construído en base ao procedemento de recollida dunha ampla e variada información, para ser analizada desde unha perspectiva, como dixemos, epistemo-metodolóxica de corte cualitativo, que participa dos enfoques interpretativo e crítico, que se encadra nunha perspectiva de *investigación narrativa* (Connelly e Clandinin, 2006), se ben, entendemos que participa, do que Cochran-Smith e Donnell (2006), denominan *Practitioner Inquiry*, en tanto se considera paraugas que acolle diferentes formas e en canto que, polo que a nós respecta, describimos a propia práctica e tamén a interacción coa dos demais asesores/as.

Nesta perspectiva, a investigación debe cumprir algúns requisitos e enfrontarse a certos problemas. A mellora é un obxectivo claro na produción de coñecemento a través da investigación e, desde logo, a nosa preocupación fundamental.

Implícita ou explicitamente, cando se indaga no labor profesional das persoas —no noso caso dos asesores/as de formación—, realízase unha avaliación; de aí que a ética estea presente e xogue o seu papel. A investigación cualitativa, e máis neste caso no que a investigadora é, á vez, participante, fai xurdir dilemas éticos relacionados co acceso á información ou a formalidade ou informalidade do momento en que se obtén, entre outros. Así mesmo, a propia investigadora ponse en xogo.

Desde o principio, os nosos compañeiros e compañeiras, sabían que estabamos realizando a investigación sobre o labor asesor, mesmo se comunicou nun claustro, se ben algunhas das persoas presentes co tempo reintegráronse aos seus centros e incorporáronse outros asesores/as, estes tamén estaban ao tanto por comunicárselles en conversas informais, os menos, e outros porque, entre outras informacións participaron, previa explicación sobre a investigación, na validación do cuestionario. Un primeiro receo inicial en relación co que se puidera desvelar, máis ben percibido por nós que

comunicado, foise perdendo no transcorrer do longo tempo contemplado, tanto pola confianza reinante e a credibilidade que se nos concede, como polo propio paso do tempo. O resto de asesores/as que non pertencían ao noso Centro de Formación e Recursos, tiveron coñecemento, xunto coa Xefatura de Servizo, da investigación ao solicitárselles a súa colaboración para cubrir o cuestionario e mesmo, algunhas persoas, se interesaron en diferentes ocasións polo estudo. Por outra parte, en diferentes momentos aludimos ao traballo que estabamos a realizar, á dificultade de culminalo e manifestamos o desalento e desconfianza de poder facelo; certamente, o longo período de tempo transcorrido contribuíu tanto a espontaneidade e naturalidade dos acontecementos, como a situar lonxe dos focos a indagación que realizabamos.

A pesares disto e das boas relacións que mantemos, tanto cos compañeiros/as, como co resto de persoas do contorno, e mesmo institucionais, non deixan de estar presentes os dilemas éticos; sen embargo, tal e como sinalan Cohen, Manion e Morrison (2000), as boas relacións son un instrumento valioso para enfrontalos e resolvelos satisfactoriamente. Tamén colabora nesa resolución a consideración dos posibles beneficios (Frankfort-Nachmías e Nachmias, 1992), tanto para aumentar a nosa propia comprensión e coñecemento do problema, como a posibilidade de contribuír a incrementar o coñecemento e compartilo coa comunidade científica.

Respecto do anonimato e confidencialidade, aos que tamén aluden os autores arriba mencionados, seguimos a técnica de omitir os nomes e resgardar a identificación de todo aquilo que non era de coñecemento xeral e/ou público, (liñas xerais do Plan Anual, cronoloxía e procedemento da súa elaboración, empregar borradores de actas, etc.).

Na realización da nosa investigación empregamos, para a confección do relato antes mencionado, os procedementos e instrumentos dos que falamos a continuación; abordados xa, algúns deles, como estratexias de desenvolvemento profesional, no capítulo III.

### **4.2.1. A observación participante**

Este procedemento é un dos máis empregados en investigación cualitativa. Require a presenza e implicación da persoa que observa no campo no que os acontecementos se desenvolven, de maneira que supón un acercamento máis profundo ao obxecto de estudo. Permite obter unha percepción da realidade que non serían posibles sen a implicación na mesma. Quen investiga está presente cando as cousas ocorren e pode falar en primeira persoa de como ocorreron.

No noso caso, a implicación vai máis alá do exercicio dun “rol”, en tanto a propia investigadora é asesora de formación do profesorado e desenvolve a práctica que é obxecto de estudo, en interacción con outras persoas que desempeñan o mesmo traballo.

A vantaxe é que a observación rexistra vivencias, ninguén pode falar mellor de que ocorre, como e por que. O inconveniente, o alto grao de subxectividade, o sesgo da observación; non obstante, a cantidade e variedade de rexistros, permiten balancear este inconveniente, por outra parte, consustancial ás metodoloxías cualitativas.

Ao longo do proceso de investigación, confeccionamos rexistros escritos, (como se viu máis atrás, táboa 11), tales como notas de campo, (reunións de Plenario, xuntanzas de comisións diversas, xuntanzas informais, diálogo, conversas informais), un “diario” descontinuo, no que vertemos experiencias, preocupacións, reflexións, xuízos sobre feitos. Ademais, fomos recollendo, intensiva e extensivamente, diferentes documentos que rexistran sinteticamente e son tamén testemuñas do que ía acontecendo (lexislación, liñas prioritarias para a elaboración dos Plans de Formación, cuestionarios de avaliación, recursos para o asesoramento: guías de apoio, cuestionarios, etc.). Uns e outros, constitúen rexistros que con bastante exhaustividade recollen a nosa propia vida cotiá e as interaccións coa do resto dos asesores/as de formación nun Centro de Formación e Recursos e a do propio centro como contexto institucional do labor asesor.

O procedemento de recollida de información para a análise cualitativa, instrumentouse, pois, a través de tres tipos de documentos que rexistran e proporcionan evidencia, sobre o obxecto de estudo, dos cales falamos a continuación.

#### 4.2.2. O diario

No estudo teórico, cando falamos do desenvolvemento profesional do profesorado (capítulo III), mencionamos o diario como instrumento que propicia a reflexión ao tempo que sinalamos as características que debe reunir. Tal e como dixemos anteriormente, elaboramos un “diario descontinuo”, con máis asiduidade e intensidade durante os primeiros anos. Cada día que tiñamos algo que dicir encabezabamos o escrito coa data correspondente e deixabamos fluír o pensamento sobre o que nos acontecía, preocupaba, emocionaba, de modo que se producía a reflexión e aprendizaxe sobre o tema tratado e tamén, servindo, en simultáneo, para dar saída aos nosos sentimentos, nun proceso, a miúdo, catártico; por isto, dicir que escribimos un “diario” non é moi exacto se pensamos na súa estrutura formal tal e como se describiu no capítulo V, trátase, máis ben, de escritos (algúns manuscritos e outros mecanografados), que servían para rexistrar a nosa preocupación, sentimentos, experiencias, valoracións sobre os feitos, na forma en que bulían ou xurdían na nosa mente, por outra parte tivo carácter descontinuo, acorde coa necesidade sentida por nós e da nosa percepción da “riqueza” ou ausencia da mesma, da *vida* no centro. Os últimos anos apenas si é testemuñal.

No *relato* denominámolo *Diario*, e nas citas alúdese a el con esta palabra seguida da data (Diario, día/mes/ano).

#### 4.2.3. Notas de campo

As notas de campo, están constituídas polo rexistro de feitos, actividades, sucesos, acaecidos no día a día, das interaccións persoais, do



acontecido no transcurso de diversos tipos de xuntanzas do equipo de asesoramento, ou dunha parte del e, máis esporadicamente, da totalidade de asesores/as da rede da Comunidade.

Referímonos a elas como segue: *Plenario* (PL, día/mes/ano), constituído por todo o equipo do Centro de Formación e Recursos, ao igual que o claustro nun centro educativo; *Xuntanzas*: xuntanza interna de todo ou parte do equipo do Centro de Formación e Recursos, normalmente informal, para axilizar o tratamento de cuestións puntuais, asuntos non previstos, etc., (XUNT-INT, día/mes/ano); xuntanza autonómica, de membros da rede autonómica de formación (XUNT-AUT, día/mes/ano); *Comisións* de diverso tipo: comisión interna, como parte da organización interna do Centro de Formación e Recursos, á que aludimos no comezo do relato autobiográfico, tales como: comisión de aprobación e seguimento de Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros; comisión de formación interna, comisión pedagóxica, comisión do Proxecto Educativo, etc., (COM-INT, día/mes/ano); comisión de ámbito autonómico, como parte da organización da rede de formación, tales como as Comisións de área para a planificación (COM-AUT, día/mes/ano).

Como se comentou máis arriba, tomábanse a medida que transcorrían os feitos, polo que non reúnen as condicións formais de redacción, caligrafía, etc., dun escrito; pola contra, son a expresión máis xenuína do que acontecía e como acontecía (nalgúñas inclúense anotacións sobre o clima relacional, que no momento resultaban destacables en positivo ou negativo (por exemplo, especie raio que significa tensión). Na nosa casa, eran lidas, e só cando non nos era posible entender o que acontecera se engadía algunha aclaración. En ocasións, esta lectura suscitaba a escritura do “diario”, para reflexionar, valorar, os acontecementos; se ben, chega un momento en que as notas se transforman en diario, pola necesidade que eu tiña de achegar ao relato a miña propia valoración dos feitos e de reflexionar sobre o acontecido.

Pode tamén observarse, que son numerosas as omisións da nosa propia voz nas notas de campo, pola dificultade de reflectila, unha vez se producían as

nosas intervencións, o que supuña perder a consciencia das intervencións das outras persoas participantes; isto non significa ausencia da mesma, no diario ou nos comentarios ás notas de campo, é onde se observa, con máis frecuencia. Na lectura (e primeira selección da información), cando se considerou realmente necesario engadíronse aclaracións nas notas de campo para completar ou aclarar o seu contido. Para garantir o anonimato das persoas, tivemos que tachar ou borrar a súa identificación, porque en moitos dos rexistros estaban incluídas; de maneira que parte dos tres puntos suspensivos que aparecen, correspóndense con nomes ou cargos identificadores.

Na adecuación para realizar as citas que se incorporan no relato, houbo de realizarse a corrección ortográfica pertinente, non só para corrixir os erros que puidera haber, senón tamén por ter cambiado as normas ortográficas da nosa Lingua Galega (non en tanto o dito na introdución). Así mesmo, as notas orixinais presentan vestixios de primeiras codificacións, como parte das lecturas realizadas para extraer as unidades significativas e poder chegar á categorización, xa que así se facilitaba a localización visual; de igual modo, nun intento de aproximación á organización e categorización da información contida nos rexistros confeccionamos carpetas no ordenador nas que archivabamos citas extraídas da lectura daqueles, rotuladas con nomes como colaboración, avaliación, planificación, etc. Ningún dos procedementos empregados para analizar supón, en modo algún, alteración dos rexistros.

Xunto a intencionalidade e finalidade investigadora dos instrumentos, estes constitúen un mecanismo con outra dobre función: ser instrumento de feed-back das propias concepcións sobre a formación e asesoramento á formación continua do profesorado, dado que non é doado dispor do tempo, o espazo, e a ocasión como desexo compartido, de recibilo dos propios/as compañeiros, (o que non significa que, nalgúns momentos, aínda que menos dos desexados, non os houbera), e tamén como válvula de escape as emocións, os sentimentos de diverso tipo, malestar, tensións.

#### 4.2.4. Outros rexistros

Ademais do diario e notas de campo, empréganse outros rexistros, documentos de diferente tipo: legal, comunicacións oficiais, materiais que constitúen recursos para a práctica do asesoramento (guións, documentos de traballo), aos que se aludirá como documentos numerados coa data correspondente (DOC nº., dia/mes/ano).

Ningún dos rexistros escritos posúe unha “estrutura” determinada, máis alá da que a descrición do desenvolvemento dos feitos lle confire. Consideramos que este constitúe o modo máis *naturalista* e *fidedigno* de rexistrar e dar a coñecer a realidade, pois se ben tanto a caligrafía e presentación como a redacción, espontánea, apresurada, carecen das cualidades formais dun escrito, cumpren a súa función documental (a falta de tempo foi unha grande dificultade na nosa investigación realizada en simultaneidade coas responsabilidades da vida familiar e do traballo como asesora, ao que lle concedemos moitas, moitas horas; polo que se ben unha parte dos rexistros foi mecanografada mantendo, iso si, a redacción orixinal, resultaba inabordable facelo coa totalidade).

Os rexistros documentais están en soporte informático e/ou papel, organizados en carpetas segundo o tipo de rexistro, ordenados cronoloxicamente e con liñas numeradas para facilitar a localización da cita, (Plenarios (PL.); Diario (Diario); Xuntanzas (XUNT-...), Comisións (COM-...); Documentos (DOC nº.).

### 5. Análise da información recollida: proceso de categorización

A integración dos diferentes ítems en unidades de significado que conceptualmente cubrían un mesmo tópico (categorización), era unha tarefa necesaria para proceder a análise dos datos obtidos na aplicación do cuestionario, primeiro, e para a análise da información pertinente para confeccionar o *relato autobiográfico*, máis tarde.

Descríbimos pois aquí o proceso de categorización realizado, tendo presente que as mesmas categorías, xunto coas dimensións consideradas pertinentes, servirán para realizar a análise cualitativa da información recollida, arredor de cada un dos tres grandes núcleos nos que organizamos a concreción da práctica do asesoramento á formación continua do profesorado (planificación, desenvolvemento e avaliación), como veremos ao tratar do estudo cualitativo, coas precisións que se dirán.

Rodríguez, Gil e García (1996:210 e sgtes.), diferencian varios procedementos de elaboración de categorías, considerando que cando as categorías se establecen a priori, as referencias atópanse no marco teórico e conceptual da investigación, nas hipóteses que as guían, as categorías empregadas noutras investigacións, os propios instrumentos de investigación. Neste último caso, son as cuestións incluídas nos ditos instrumentos a fonte de elaboración de categorías. Este é, en parte, o noso caso, pois xa no desenvolvemento do marco conceptual, nun inicial proceso indagador, elaboramos as categorías que máis tarde nos servirían para integrar os ítems da dimensión necesidades.

Outros procedementos contemplan un proceso indutivo, no que as categorías se van elaborando durante o proceso de exame dos datos, de maneira que o propio sistema de categorías é un produto final da análise.

Tamén se pode desenvolver un proceso mixto dedutivo-indutivo a partires dunhas categorías amplas definidas a priori que se irán reelaborando durante o proceso para adecualas aos datos aos cales se aplicarán. Tamén a elaboración de categorías que nós realizamos participa deste procedemento.

Ao falar da elaboración do cuestionario, explicamos cales foron as fontes de inspiración, de documentación, para elaborar os ítems nel incluídos. Aqueles ítems que se referían a aspectos da práctica asesora determinados, foron tomados en conta para agrupalos nunha mesma categoría; con todo, como se reitera en diferentes momentos, o carácter interactivo, global, complexo, borroso, do labor de asesoramento, non facilitou a tarefa e

promoveu certas reiteracións inevitables, que por outro lado, non fan senón reforzar este carácter. Así, cando consideramos o tema da colaboración temos que ser conscientes de que é unha cuestión que atinxe ao modelo de asesoramento, ás características do contexto, aos procedementos de traballo, á bagaxe de coñecementos, polo que debía estar presente nas distintas dimensións e categorías. Por outra parte, isto resultaba de moito interese ao permitir explorar as concepcións de asesores/as respecto a determinados ámbitos, problemas, aspectos da súa práctica, permitíndonos, como así o fixemos, elaborar unha arquitectura do traballo de investigación que partise da información e das cuestións emerxidas como relevantes no cuestionario exploratorio, para realizar a análise cualitativa.

A organización en categorías ten, ao igual que as dimensións, unha pretensión globalizadora, tal e como se refire no capítulo V cando falamos do coñecemento para o labor asesor e de acordo coas consideracións de diferentes autores sobre a fragmentariedade que implica facer inventarios de funcións, tarefas, actividades, (Escudero, 1992a; Escudero, Vallejo e Botías, 2008; Fullan, 1982; Guarro, 2005, Nieto e Portela, 1992).

*Algúns autores consideran que os múltiples inventarios ou taxonomías descritivas de funcións, tarefas, actividades de apoio externo pecan en moitos casos de ofrecer unha visión demasiado fragmentada e incluso inoperante do mesmo. Polo contrario, prefiren empregar categorías conceptuais máis amplas no seu poder de clasificación e comprensión dos procesos de asesoramento a centros escolares. O máis definitorio desta perspectiva é a énfase sobre a natureza da relación que se establece entre os suxeitos implicados e o tipo de significados, valores, actitudes que se constrúen e comparten na mesma (Nieto e Portela, 1992:349-350).*

En definitiva, o proceso seguido para a categorización, incorpora tanto procedementos indutivos como dedutivos, nun proceso de diálogo cos datos, os marcos conceptuais, a propia experiencia, que nos axudaron a perfilar, entender mellor e decidir a categorización que vemos a continuación.

## 5.1. Categorías da dimensión Contexto

Abórdanse nesta dimensión as seguintes categorías:

*Sistema de formación:* inclúe as cuestións referidas á política educativa autonómica en relación coa lexislación, a selección e avaliación de axentes da formación, a coordinación entre institucións e o modelo de formación, (período 1999-2006; Decreto 245/99).

Posteriormente, en xullo de 2006, un novo Decreto (99/2006) regula o marco da formación permanente (ítem 22), deixa de desenvolverse o sistema de mellora da calidade certificada (ítems 21), e prodúcense variacións parciais no sistema de selección (ítem 8); o resto de cuestións continúan sendo pertinentes; tanto máis cuanto que, como veremos, os cambios lexislativos non teñen suposto cambios significativos na práctica asesora. Comezando o ano 2011, con unha nova regulamentación ás portas, só falta a publicación no Diario Oficial, as estruturas van a sufrir un cambio importante que ven a decantarse pola centralización, o carácter subordinado e xerencial dos Centros de Formación, así como a reimplantación dunha xestión baseada nos sistemas de certificación, como ocorreu no pasado. Non sabemos cal será a súa repercusión, pero semella non haber motivos para o optimismo.

Polo que atinxe ao estudo cualitativo a documentación abrangue todo o período de estudo.

*Características da formación:* aborda a planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación, así como os recursos dedicados á mesma.

*Institución de formación:* contempla a existencia dun proxecto pedagóxico, formación e cultura de traballo do equipo de asesoramento, avaliación do labor desenvolvido, dirección do centro, difusión da oferta de formación, procesos de mellora da calidade (ISO 9001), interrompidos posteriormente, e valoración do tempo que o asesor/a dedica e o que considera

que debería dedicarlle ás diferentes tarefas, un factor importante, tal e como di Hargreaves (1996),

*O tempo estrutura o traballo docente e é, á súa vez estruturado por el...é algo máis que unha simple continxencia menor da organización...a súa definición e imposición forman parte do mesmo núcleo de traballo dos profesores [en similitude, asesores/as] e das políticas e percepcións dos que o administran (Hargreaves, 1996:119-120).*

*Ámbito de traballo:* trata da valoración do papel do CFR, papel do profesorado e centros educativos, existencia de coordinadores/as de formación, credibilidade concedida ao asesor/a.

## **5.2. Categorías da dimensión Necesidades de formación**

As categorías que compoñen esta dimensión son produto da reflexión realizada no capítulo V do estudo teórico, tal e como se explica alí e dixemos anteriormente, en relación coas necesidades de formación e, o seu reverso, coñecementos necesarios para o desempeño do labor asesor. Diferenciamos as categorías seguintes: *capacidade de comunicación; capacidade de organización e xestión; capacidade de reflexión sobre a propia práctica; coñecementos: pedagógico-didácticos e actitudes.*

Nesta dimensión, xunto coas denominadas Modelo e Tarefas de asesoramento á formación do profesorado, concéntranse e concrétanse os procesos de traballo que constitúen ou forman parte da práctica do asesoramento á formación continua do profesorado: Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación e do asesoramento á mesma, que consideraremos no estudo cualitativo da información recollida.

*Capacidade de comunicación:* o labor de asesoramento, tal e como vimos no capítulo V, ten un evidente carácter interactivo que esixe considerar todo o conxunto de factores afectivos, sociais, profesionais, etc., presentes. Tal e como dixemos alí, entendemos como capacidade de comunicación, ser capaces de construír o mundo en interacción (a través do labor educativo)

compartindo o significado das accións, das cousas, pensamentos, sentimentos, etc., de maneira que nos comprendamos reciprocamente.

Nun senso operativo implica ser capaz de dar a coñecer a oferta formativa, dinamizar a participación do profesorado e dos centros, axudar e colaborar no desenvolvemento da formación, no proceso formativo (asesorar), liderar, interactuando. Non se trata dunha relación unidireccional, obviamente, senón polo contrario sensible ás características do contexto, ás circunstancias presentes, sendo a influencia e responsabilidade mutuas, en base a uns obxectivos consensuados, e máis concretamente, en relación coas múltiples interaccións ás que a práctica cotiá da lugar.

Con respecto ao propio Centro de Formación e Recursos, ás relacións coa administración autonómica, e ao equipo de asesoramento, trátase, fundamentalmente, de recibir e achegar información, compartir recursos, modos de actuar co profesorado e centros; isto é, o coñecemento e valoración de recursos e información diversos, o seu procesamento para empregalos ou facelos chegar ao profesorado, o feed-back posterior, etc.

Con respecto ao profesorado e centros, é ineludible ser capaces de construír relacións que nos permitan “chegar” a eles, para axudarlles a facer realidade o cambio, a innovación e mellora da súa práctica. Esta capacidade é, en realidade, transversal, ao igual que as actitudes, o enfoque colaborativo do traballo, etc.; está pois presente, en tódolos procesos que forman parte da práctica asesora.

*Capacidade de organización e xestión:* o desenvolvemento do labor asesor supón atender aos múltiples procesos que implica (diagnose de necesidades, confección e desenvolvemento de proxectos de mellora, xestión de grupos, atención ás persoas, aos seus sentimentos, etc., etc.); nesta perspectiva consideramos a capacidade de organización e xestión como un conxunto de procedementos, maneiras de actuar e recursos (*Know how*), que permiten saber como potenciar e axudar á capacitación do profesorado e dos centros para a innovación e mellora educativas, transcendendo, como se dixo



no capítulo V, a mera concepción técnica dos termos organización e xestión, tendo presentes aspectos tales como as cuestións de valor, intereses, distribución do poder.

A necesidade de saber como facer, ante os retos e demandas que o asesoramento á formación continua do profesorado plantea, é constante. Vemos esta capacidade, como a conxunción, das funcións de xestión e liderado que Bolívar et al., (2007), considera no funcionamento por proxectos, de maneira que ser capaz de organizar e xestionar, non significa só enfrontarse á dificultade de organizar a práctica (planificación e desenvolvemento) para garantir a súa execución, senón tamén o exercicio dun liderado que promova e facilite o desenvolvemento de culturas fornecedoras das condicións para que se produza o cambio e a mellora, atendendo tanto á persoa do profesor/a, aos seus sentimentos, emocións, como ao/a profesional, no contexto da institución educativa.

*Capacidade de reflexión sobre a propia práctica:* trátase de que o asesor/a, ao igual que se solicita do profesorado, desenvolva procesos sistemáticos de autoavaliación, de reflexión e investigación sobre o seu labor, que o capaciten para desenvolvelo cada vez mellor; ao tempo, entendemos que esta capacidade debe ser compartida colectivamente no seo do equipo de asesoramento, co obxectivo de que a mellora se produza tanto de forma individual como colectiva.

*Coñecementos pedagógico-didácticos:* como sinalamos nas reflexións teóricas (capítulos IV e V) e recollendo as achegas de diferentes autores/as, os coñecementos relativos a construción e desenvolvemento do currículo, ás organizacións escolares, á fundamentación e desenvolvemento da formación e do asesoramento á formación do profesorado, constitúen a base para o desenvolvemento do resto de capacidades e actitudes no labor asesor. Podemos establecer unha similitude entre a necesidade de dominar determinados coñecementos matemáticos *básicos* para a resolución dun problema, e a de posuír este tipo de coñecementos *básicos*, no labor asesor, de maneira que

difficilmente podemos avaliar uns materiais de ensinanza se non coñecemos, a lo menos, os principios nos que deben fundamentarse e as características que deben reunir.

*Actitudes*: entran na esfera do que denominamos *ser*. En tanto o labor de asesoramento é fundamentalmente social, interactivo e ten que ver con cuestións de valor, a ética, o compromiso, o equilibrio persoal, iniciativa, respecto, etc., das persoas asesoras, resultan fundamentais, (así se puxo de manifesto no cuestionario).

### 5.3. Categorías da dimensión Modelo

Tal e como dixemos ao falar das dimensión do cuestionario, diferenciamos, nesta, as seguintes categorías: *principios da educación*; *estilo de asesoramento*; *modelo de formación*.

*Principios da educación*: referímonos aquí ás cuestións que teñen que ver coa concepción de sociedade e as finalidades educativas, en tanto entendemos que informan, modulan, a actuación das persoas, de asesores/as, no noso caso.

*Estilo de asesoramento*: a maneira de facer, de interaccionar co profesorado e cos centros, está influída e mesmo condicionada por unha serie de concepcións e crenzas sobre o propio estatus e do profesorado, o papel de cada quen na produción do coñecemento, o exercicio do poder, etc. Tal e como sinalamos ao falar dos modelos de asesoramento, o estilo se ben non se identifica co modelo como podemos observar pola categorización que facemos, pertence á constelación dos significados do termo. O estilo indícanos a tendencia cara un modelo (procesos ou contido, en síntese).

*Modelo de formación*: o modelo de asesoramento baséase na nosa opinión, nun modo de concibir a formación, a planificación, desenvolvemento e avaliación da mesma, as súas finalidades, nas orientacións conceptuais defendidas, por iso entendemos que debe ser unha categoría a incluír aquí.

#### **5.4. Categorías da dimensión Tarefas de asesoramento á formación do profesorado**

As tarefas, como xa dixemos, concretan na práctica o labor desempeñado. Nesta perspectiva, diferenciamos as seguintes categorías, que tratan de englobar a multiplicidade do que constitúe o quefacer cotiá de asesores/as:

*Establecer relacións*, que ten que ver cos procesos de interacción e comunicación co profesorado e cos centros.

*Formación*, relacionada, fundamentalmente, cos procesos de planificación: detección de necesidades, deseño de actividades e de accións para satisfacelas, cos de desenvolvemento: programación das actividades, e coa súa avaliación.

*Recursos*, esta categoría refírese tanto a proporcionar información e recursos ao profesorado como a colaborar con el no deseño, experimentación e avaliación dos mesmos, etc., e tamén aos propios recursos ou estratexias como asesor/a.

*Investigación*, recolle como tarefa o desenvolvemento por parte do asesor/a de procesos reflexivos, na liña da investigación-acción, en relación coa súa propia práctica, por considerar, como xa se argumentou máis arriba, que o propio desenvolvemento profesional debe ser unha faceta máis da práctica asesora.

#### **5.5. Categorías da dimensión Características persoais e profesionais**

Nesta dimensión, damos conta dunha serie de variables, que no momento de aplicar o cuestionario, achegaban información sobre as seguintes categorías: *sexo, idade, función exercida* (asesor/a xeralista, especialista ou dirección), *anos de experiencia docente e asesora, titulación, especialidade e*

*nivel no que se exercía a docencia, especialidade ou especialidades posuídas, participación en actividades de formación e papel realizado (participante, coordinador/a relator/a ou outros), razóns da súa opción a desempeñar o labor asesor, ámbito de traballo e satisfacción actual co labor que se desenvolve.*

CUESTIONARIO CONCEPCIÓNS DOS ASESORES E DAS ASESORAS SOBRE A PRÁCTICA DO ASESORAMENTO						
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN (CEFOCOP / CFR)						
CATEGORÍAS						
PROCESOS: PLANIFICACIÓN, DESENVOLVEMENTO, AVALIACIÓN	DIMENSIONES	CONTEXTO	SISTEMA DE FORMACIÓN	CARACTERÍSTICAS DA FORMACIÓN	INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN	ÁMBITO DE TRABAJO
		NECESIDADES DE FORMACIÓN	CAPACIDADE DE COMUNICACIÓN	CAPACIDADE DE ORGANIZACIÓN E XESTIÓN	CAPACIDADE DE REFLEXIÓN SOBRE A PROPIA PRÁCTICA	COÑECEMENTOS PEDAGOGICO-DIDÁCTICOS, CURRICULARES,...
		MODELO	PRINCIPIOS DA EDUCACIÓN	ESTILO DE ASESORAMENTO	MODELO DE FORMACIÓN	
		TAREFAS	ESTABLECER RELACIÓNS// INTERACCIÓN	FORMACIÓN	RECURSOS	INVESTIGACIÓN
	CARACTERÍSTICAS PERSONAIS E PROFESIONAIS	Sexo; Idade; Actividade exercida; Experiencia; Titulación; Docencia previa; Especialidade/s; Ámbito de traballo Modalidades de formación desenvolvidas Motivacións; Grao de satisfacción				

Táboa 12. O cuestionario no conxunto da investigación: dimensións e categorías

Os núcleos arredor dos cales se organizarán as mencionadas dimensión e categorías cando realicemos a análise cualitativa, (Planificación, Desenvolvemento, Avaliación), aínda que subxacen aos elementos do cuestionario, aparecen en transparencia.

Finalmente o cuestionario cerra-se con un ítem aberto no que se pode facer calquera comentario adicional unha vez que se remate de cubri-lo. O obxectivo é facilitar unha canle de expresión libre sobre o tema obxecto de estudo. Como xa dixemos, o perfil actual ten variado.

## **6. O transcurso da investigación**

Antes de comezar, quixera aclarar o que pode aparecer como ambigüidade terminolóxica sen pretendelo, nin selo, para nós.

No capítulo V, reflexionamos sobre as características do asesoramento e a súa relación e diferenza coa formación, unha cuestión que ten sido obxecto de estudo para diferentes autores/as e que ten posto de relevo a dificultade de sinalar as fronteiras, de delimitar contornos, como vimos. Pola nosa parte, tendo en conta as achegas da literatura conceptual, xa sinaladas no mencionado capítulo, e a propia experiencia, vimos empregando ao longo desta investigación para referirnos á práctica obxecto de estudo, os termos asesoramento, práctica do asesoramento, asesoramento á formación do profesorado, formación e asesoramento á formación, non por ambigüidade, senón no intento de considerar a “realidade” da propia práctica, a dificultade de delimitar contornos, a interactividade, en diferente grao, de ambas caras da práctica: formación e asesoramento.

O noso traballo de asesora de formación continua do profesorado, concrétese nunha práctica que se conforma con diversos tipos de tarefas e con un modelo como referente, abordados no estudo empírico. Respecto das tarefas, unhas poden delimitarse como máis propias da formación e outras do asesoramento; non en tanto, o habitual é que nós desenvolvamos as tarefas do

labor de asesoramento á formación do profesorado, de acordo ao contexto, as posibilidades que na interacción co profesorado e centros se nos ofrecen segundo a capacidade de exercicio da súa responsabilidade e autonomía.

Isto validaría, por así dicilo, a nosa práctica como de asesoramento á formación, a cal bebe no modelo que nos serve de guía, na óptica na que nos situamos: un modelo de procesos colaborativo, unha concepción da formación como desenvolvemento (persoal, profesional, institucional), recoñecemento do profesor/a como práctico reflexivo xerador de coñecemento na práctica e para a práctica, a procura da equidade na relación, vixilancia sobre o exercicio do poder, entendendo este como referente de autoridade, desexo de axudar no proceso de capacitación para a mellora da práctica docente, pretendendo chegar a non ser necesaria.

Trato de desenvolver a miña práctica como asesora de formación continua do profesorado nun contexto institucional, desde nunha perspectiva evolutiva de achegamento ao ideal, ao referente máis “puro”; tendo en conta que, precisamente por iso e para achegar aí, é preciso recorrer un longo camiño adaptándose as características do contexto, tomando en consideración o estadio de desenvolvemento do profesorado, dos centros, (mesmo o meu propio), na procura dunhas boas condicións para axudar, construíndo relación favorecedoras, etc.,.

Sendo así, non abundaremos, máis nunha perspectiva e toma de postura, que tanto no capítulo V como ao longo de todo o traballo de investigación, fomos sinalando con claridade. Vamos, pois, a describir o transcorrer do proceso de investigación.

Realizada unha primeira formulación do problema obxecto de investigación, fomos recorrendo un camiño no que se iamos delimitando os aspectos da práctica asesora a estudar, tanto grazas a indagación na literatura conceptual como a propia vivencia desa práctica, simultaneamente ao transcorrer do desempeño da mesma; de maneira que se ben os obxectivos estaban claros, a súa abordaxe foise construíndo progresivamente, ao

incrementar a bagaxe teórica e práctica. Este foi un proceso, sempre paralelo, poderíamos dicir, tanto para a confección do cuestionario como para o estudo cualitativo.

O ámbito temporal abarcado, aínda que comezamos a traballar no Centro de Formación e Recursos (CEFOCOP, entón), no ano escolar 1994-95 ao tempo que realizabamos os cursos de doutorado, vai desde o mesmo curso académico 1994-95 (tomando en consideración referencias anteriores), ata o 2009-2010 (prestando atención, non en tanto, a todo o que ocorría mentres puñamos fin esta investigación a mediados de 2011, como pode apreciarse coa inclusión dun epígrafe relativo á nova regulamentación, publicada en maio deste ano). Isto foi posible grazas ao noso hábito de tomar notas (con deplorable caligrafía certamente), adquirido xa desde a etapa de estudante e, máis tarde, como docente, así como de archivar a documentación que considerabamos nos podía axudar a desempeñar mellor o noso labor, docente primeiro e asesor, despois.

Neste dilatado período distínguense tres etapas, (máis formais que reais), das que falaremos no capítulo seguinte, de acordo cos distintos regulamentos sobre a formación permanente do profesorado.

Será no ano 2004 cando fagamos unha exploración do campo, a través do cuestionario, cuxa análise se realizou unha vez obtida a información, tal e como recolleemos no capítulo VII, coa axuda dun programa informático de estatística, o SSPS (versión 11.5.1), que nos permitiu explorar as concepcións da poboación asesora galega sobre a práctica do asesoramento, observando a maior ou menor pertinencia e relevancia das cuestións incluídas, particularmente nos aspectos relativos á práctica do asesoramento á formación continua do profesorado, nos que pretendemos focalizar, a través das porcentaxes obtidas (grao de acordo, desacordo, ausencia de opinión), que acadaban as formulacións contidas nos diferentes ítems. Non era de interese realizar complexas análises estatísticas, senón tomar os aspectos relevantes para profundar neles no relato autobiográfico. Non en tanto, volvemos en

múltiples ocasións sobre a dita práctica, ao apreciar con máis profundidade o senso dos datos extraídos, nun xogo dialéctico, como todo o proceso de estudo dos datos e particularmente da análise cualitativa.

O estudo cualitativo da información, realizado desde a óptica dunha vivencia persoal, ten como referencia o contexto local, como xa apuntamos, sen esquecer as interaccións cos outros Centros de Formación e Recursos e Servizos Centrais, xa que foron numerosas as ocasións e modos de coñecer diversos aspectos do obxecto de estudo, a nivel da Comunidade galega, tanto a través da participación directa como de maneira indirecta, (diálogos profesionais, reunións, formación conxunta, documentación, información variada, etc.,) ao longo dos case tres lustros que contempla o noso relato. Por isto, o acontecido está tamén iluminado polas vivencias neste ámbito e reflicte as interrelacións e dependencias, en tanto non constituímos elementos illados do sistema formativo da Comunidade. En todo caso, é responsabilidade totalmente nosa, a valoración implícita nela.

A nosa preocupación é dar conta do acontecido, do modo máis fiel posible, para intentar penetrar na “caixa negra” (Apple, 2000), da práctica do asesoramento; pensabamos que concentrarnos nun aspecto parcial estreitaba un campo, por outra parte, practicamente inexplorado. Ofrecer unha visión máis comprensiva, e claro está, menos profunda, pareceunos de máis interese tanto persoal como para a investigación.

Ao tempo, tanto a propia acción investigadora que implica dar relevancia ao obxecto investigado, como o intento de dar a coñecer, *dando voz* aos e ás protagonistas, o que pode denominarse *vida* dunha institución de formación, supón un esforzo para que se recoñeza e valore o traballo (de gran complexidade), duns equipos de persoas comprometidas e ilusionadas, coa mellora da formación do profesorado e da calidade da educación, en diverso grao certamente, pero moito máis do que eu mesma serei capaz de reflectir, que non percibir.



A pesares disto, e se ben se declara como moi importante, este traballo pasa practicamente inadvertido para a sociedade en xeral, de modo similar ao que ocorre co labor docente, pero coa agravante de que o propio descoñecemento leva a cuestionar a súa necesidade e función. A súa incidencia non é facilmente recoñecible e, como non o é, tampouco conta. Só o labor diario de asesores/as pode ir calando; pois non hai accións institucionais ou políticas decididas para difundilo, darlle prestixio e melloralo; (unha importante sería a realización dunha avaliación demorada do desenvolvemento, da aprendizaxe realizada polo profesorado e ás institucións escolares que en simultáneo puidera servir como instrumento de mellora).

Decidimos que, dado que a nosa práctica do labor asesor transcorría mergullada coa *vida* da institución de formación, construíramos unha *comprensión informada* dela, que amosara a realidade desa práctica, de maneira que nos permitira contribuír a súa iluminación, entendela, e suscitar interrogantes que puideran abordar futuras investigacións, a cal denominamos: *Relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional* (un Centro de Formación e Recursos da Comunidade Autónoma de Galicia). Isto significaba analizar e describir o que pasaba no día a día, é dicir, que fan os asesores/as de formación, que actividades se desenvolven nun centro de formación do profesorado e que relacións se establecen no seo do equipo de asesoramento que as realiza, todo elo no contexto da *cultura* institucional.

Atendemos ao concepto de sistema social que fai López Yáñez (2005), cando diferenza entre organización propiamente dita e sistema social da organización, que define como un patrón de acontecementos situados espacialmente que xurde a partires da interacción recursiva entre os seres humanos. Desde unha perspectiva ecolóxica, as organizacións son unha práctica social que se realiza dentro dun marco normativo e que se dirixe a unha finalidade. A comunicación, como equivalente da coordinación de accións, fai emerxer a vida social. Toda conduta é comunicación en dous

planos: información e relación, e o significado constrúense, na súa opinión, globalmente, tomando como base enunciados variados, sexan analíticos ou expresivos e en termos de igualdade ou diferenza. Así, a nosa análise baséase fundamentalmente nos rexistros dos actos de comunicación, das interaccións, na estrutura organizativa non formal, pero tamén na formal.

Desde a óptica cualitativa, na que nos situamos, diferentes autores/as, teñen sinalado procedementos para a análise dos datos (Miles e Huberman, 1994; Rodríguez, Gil e García, 1996; Cohen, Manion e Morrison, 2000). En síntese, podemos dicir que partindo da definición dun problema e recollida a información pertinente, trátase de organizala de modo que se poidan observar certas unidades de senso ou tópicos ás que adscribiremos un código que o recolla. Aqueles códigos que se refiren a un mesmo tópico integraranse en categorías que, apresan, de modo sintético, a conceptualización que os agrupa.

No noso caso, o procedemento adoitado para o establecemento de categorías responde ao esquema anterior, nun proceso mixto, no que algunhas categorías foron establecidas a priori (caso da dimensión necesidades) e outras nun proceso combinado deductivo-inductivo, como quedou dito máis arriba.

Abordar a análise final do desmesurado volume de rexistros e documentación do que dispuñamos, requiría unha selección para poder confeccionar un relato que de outro modo faríase interminable. Os obxectivos desta investigación encamiñanse ao coñecemento e mellora *da práctica* do asesoramento á formación do profesorado e dos procesos implicados nela, coma un todo; trátase de estudar e confeccionar un retrato global da práctica do asesoramento desde a nosa propia óptica e autobiografía, pois a fonte principal de documentación é a nosa propia vivencia da mesma. Neste aspecto de *globalidade* da práctica do asesoramento, insistiremos tamén ao longo do capítulo VII, non en tanto, os instrumentos de investigación e o sistema de categorías, non permitan focalizar en determinados aspectos.

Os criterios seguidos para realizar a selección documental e dentro dela a dos fragmentos que constitúen as citas, así como dos documentos que se

anexan para confeccionar o *relato autobiográfico*, foron, ademais dos procedementos xerais da metodoloxía de investigación, os seguintes:

- ♦ Pertinencia e relevancia, en relación co problema de investigación e co espazo no que se sitúa; trátase do coñecemento e mellora da práctica do asesoramento á formación no contexto institucional, local, dun Centro de Formación, que pertence á rede de formación do ámbito de toda a Comunidade Autónoma de Galicia. O cuestionario exploratorio, como xa se dixo, colaborou á toma de decisións.
- ♦ Cohesión temporal e riqueza da práctica: representatividade das tres etapas e consideración da riqueza da propia práctica e vida institucional, ao longo de todo o período.

A análise de tanta documentación supuxo un arduo labor de busca de aspectos significativos e/ou persistentes, (codificación-categorización), ao longo do extenso período en que exercemos o noso labor como asesora e estabamos a desenvolver a investigación, nun proceso que se intensificou nos momentos próximos á fin da mesma, agora xa con unha visión máis documentada pola aprendizaxe realizada tanto teórica como práctica.

Nos primeiros anos escolares, unha vez integrada na institución, iamos recollendo a información e reflexionando sobre algúns aspectos da mesma ao escribir o “Diario”, ou preparar diversas actividades como reunións, asesoramento ao profesorado e centros, etc.; algunhas reflexións vertéronse no propio diario e outras alimentaron as actividades que desenvolviamos, sen máis. Fomos pois realizando, no transcurso da investigación, a escritura e unha lectura dos diferentes documentos, rexistros, que ao tempo que nos axudaban a aprender e tomar decisións, supuxeron unha primeira selección; así, como xa mencionamos, na primeira páxina dalgúns documentos, incluíanse notas que sintetizaban, con enunciados de aspectos que considerabamos destacados, o seu contido, o que pode considerarse unha primeira codificación, noutros casos, o

que podía constituír unha unidade de análise era destacado con maiúsculas, sombreado, subliñado.

Realizamos un primeiro intento de análise dos procesos de traballo nun Centro de Formación e Recursos, de maneira que chegamos a confeccionar un borrador, sen embargo, de novo a pretensión de abarcalo todo, que se nos amosaba como necesaria, conduciunos a abandonar esta vía e buscar unha alternativa. En todo momento, a vivencia cotiá da práctica do asesoramento, mesmo supuxo unha seria dificultade ao converterse nun xuíz severísimo da “verdade”, “fidelidade” “exhaustividade”, da análise.

Toda a documentación foi lida e relida, varias veces; os documentos orixinais conteñen, reiteramos, palabras ou frases resaltadas para guiar a nosa mirada aos diferentes aspectos ou categorías que podían ser de interese.

Para a confección do *relato autobiográfico*, unha lectura global da documentación inicialmente seleccionada, (facilitada pola codificación inicial realizada), permitiunos facer unha delimitación selectiva “definitiva”, que consideramos adecuada para dar conta do obxecto de estudo.

Por necesidade do propio traballo, volvemos “atrás” para consultar diversos escritos; en diversos momentos, así, cando era preciso preparar unha xuntanza fose de todo o equipo (Plenario), ou das diversas comisións ás que fomos pertencendo, particularmente a denominada de asesoramento (que tentaba ser un espazo para o debate, confección de propostas e redacción final de documentación de apoio, de estratexias para o noso labor, organizar a formación do equipo, etc.). Pero tamén houbo momentos para reconsiderar a selección realizada no transcurso da elaboración do relato, pois a escritura demandaba ampliar ou reducir unha cita, buscar algunha outra, volver a ler, etc.

E, reiteramos, para a redacción final do informe de investigación, decidido o seu proceso de elaboración, en base a organización e categorización xa explicitadas, revisamos de novo a documentación e seleccionamos a que era

máis relevante e útil para a finalidade perseguida; foi, realmente, un proceso recursivo e tamén moi arduo.

Con todo, é imposible abarcar a totalidade, hai rexistros susceptibles de análise que esperarán unha mellor ocasión, pois pensamos que a súa vixencia e interese mantense.

## 6.1. Arquitectura do traballo empírico

Concibimos a nosa investigación, segundo dixemos, como a creación dunha *comprensión informada* (informe de investigación), que profunde na práctica do asesoramento, a través da análise da información proporcionada por dous tipos de instrumentos principais (cuestionario e rexistros documentais varios, testemuña do acontecer diario) con distinta funcionalidade, pero colaborando ambos á dita creación. A construción dese *edificio* en forma de *narración autobiográfica*, permitíranos contribuír a mellora da práctica do asesoramento.

O cuestionario —aplicado no curso escolar 2004-05—, cumpre a finalidade de:

- ♦ Amosar cales son as concepción de asesores/as. As porcentaxes acadadas polos diferentes ítems na análise veñen a ser indicadores, ou non, da pertinencia de consideralas aspectos da práctica do asesoramento (a lo menos na perspectiva dos asesores/as que contestaron, son as súas concepcións), da relevancia acadada.
- ♦ Por o foco, iluminar, os aspectos significativos da práctica do asesoramento, que deben ser tidos en conta na análise dos documentos xunto a outros que poidan xurdir, de maneira que o estudo cualitativo amosa como tales aspectos se concretan na práctica profundando na súa comprensión.

As circunstancias persoais e laborais, que alongan o tempo investido nesta investigación, xunto coas limitacións que tanto o propio instrumento

como a análise dos resultados presentan, confírenlle un *carácter exploratorio*, pero rico en información.

No cuestionario abordamos a práctica de maneira global, en abstracto e “despersonalizada”, aínda que sexa diseccionada nos diferentes ítems. As cuestións incluídas no mesmo son, na nosa opinión, de permanente actualidade, máis alá da redacción que as exprese, de maneira que seguiríamos a mantelas hoxe sen ningún xénero de dúbida; aínda máis, dada a dirección na que apuntan os novos regulamentos, adquiren maior relevancia se cabe. Na práctica do asesoramento, hai elementos, por así dicilo, consustanciais que se manteñen ao longo do tempo, tal e como amosan a literatura conceptual e a propia práctica (borrosidade das tarefas, modelo ao que responde, roles a desempeñar, exercicio da responsabilidade do profesorado, estratexias a empregar: máis directivas ou de capacitación, a comunicación co profesorado e centros, como “entrar” nos centros, a detección das necesidades de formación, a avaliación (particularmente a demorada) como materia pendente, a constrición do contexto institucional e do marco legal, a formación de asesores e asesoras, etc., etc.).

Coa análise cualitativa da documentación, concretamos a práctica que o cuestionario recolle, como dicimos, na súa globalidade, situándoa nun contexto determinado. Desde a nosa experiencia (inevitabilmente subxectiva, pero que declaramos honesta), cremos que a maior riqueza de datos provén da mencionada análise cualitativa, como “personalización” desa práctica da que pretendemos dar conta. Finalmente, as dúas fontes de información *converxen* no *Relato autobiográfico*.

Realizada a análise estatística do cuestionario procedemos a:

- ♦ Análise dos ítems que compoñen as diferentes dimensións do mesmo, para facer unha primeira e intuitiva adscripción dos mesmos aos procesos de Planificación, Desenvolvemento e Avaliación, tendo en conta as interrelacións, de maneira que un ítem pode encadrarse en varios procesos ou ben estar ausente dalgún deles.

- ♦ Observación das puntuacións obtidas que revelan o acordo, desacordo ou ausencia de opinión e constitúen índices (con valor exploratorio) das concepcións de asesores/as de formación sobre a práctica do labor de asesoramento na Comunidade Autónoma de Galicia, no momento considerado.

A continuación volvemos sobre a documentación, seleccionada como dixemos máis arriba, para realizar unha análise que proporcionará unha imaxe ecolóxica da práctica do asesoramento nun contexto local determinado (CFR).

Lemos e releemos a documentación, considerando e reconsiderando as categorías xa adoptadas na análise do cuestionario e que se rebelaron adecuadas para o estudo cualitativo da información recollida. Non obstante, as novas comprensións que ían xurdindo xunto co carácter interactivo dos distintos procesos compresivos da práctica asesora (Planificación, Desenvolvemento e Avaliación) obrigáronos a unha reconsideración permanente, ao longo do proceso de análise, das unidades codificadas, dos aspectos tratados, nas diferentes categorías.

Partimos, como acabamos de dicir, da información achegada polo cuestionario exploratorio —debemos ter presente que a elaboración do mesmo foi froito, tamén, da interacción entre teoría e práctica— e a contida nos documentos analizados, así como a nosa propia vivencia, intuición, afectos, os aportes teóricos que serven de fundamentación á investigación, entre eles, como destacado e en coherencia coa opción estratéxica de asesoramento á formación do profesorado para a innovación e mellora, a consideración e o recoñecemento do valor do coñecemento práctico de asesores/as, aos que damos *voz*, xunto coa nosa propia.

Teñen pois, ambos instrumentos, función complementaria tanto metodolóxica (tal e como se aborda máis arriba), como cronolóxica, dado que o estudo cualitativo actualiza, ademais de contextualizala, a información extraída do cuestionario.

No seguinte gráfico amosamos como se articulou o traballo empírico.

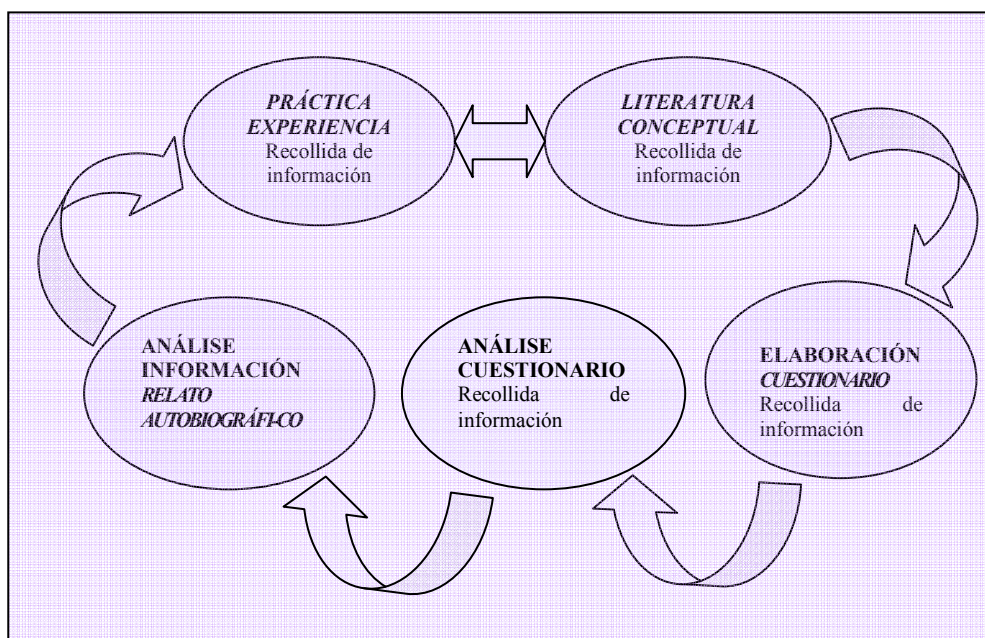


Figura 19. Articulación do traballo empírico

Como pode observarse, a recursividade é unha característica presente, tanto na mesma descrición do proceso de investigación, como no manexo da información para tratar de obxectivar a nosa práctica, ata onde fose posible, entendela mellor e compartila.

Na análise cualitativa, partimos de explicitar e considerar, como primeiro elemento organizador e capturador de senso (codificación e categorización), os *procesos* nos que a práctica asesora, a “vida e traballo”, nun CFR se concreta, implicitamente presentes no cuestionario: Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación permanente do profesorado e do asesoramento á mesma, para descender á análise de toda a información recollida, tomando, como elementos constitutivos dos mencionados *procesos* e organizadores capturadores do senso destes, as mesmas dimensións e categorías empregadas para a análise do cuestionario, de maneira que puidéramos profundar tanto nas cuestións inicialmente consideradas relevantes



como nas emerxidas na dita análise, tanto máis cuanto que na elaboración das primeiras bebemos na *teoría* e na nosa propia práctica e experiencia. Por outra parte, a propia práctica respalda esta diferenciación de procesos, como veremos no relato autobiográfico do capítulo VII.

Cada *proceso* é analizado á luz das categorías diferenciadas nas diferentes dimensións comprensivas da práctica do asesoramento; con todo, conscientes de que esta estrutura resultaba algo ríxida para acoller os moitos matices da práctica asesora cotiá, concedémonos liberdade para seleccionar aquelas dimensións e categorías que mellor a recollen e, ao tempo, para aglutinar ou deixar que o resto aflorase no propio análise.

Así, a dimensión *Contexto*, non é agora obxecto de análise illado. Despozar os acontecementos do medio no que ocorren parcelaría en exceso a realidade, obrigáranos a moitas redundancias que, con todo, aínda están presentes polo carácter global da práctica asesora, xa aludido. Tanto a inicial síntese descritiva que ofrece unha visión global da estrutura organizativa e funcionamento da institución de formación nas tres etapas contempladas, como a descrición e análise dos tres procesos diferenciados, amosan e conforman a contextualización, particular e actualizada, as características do nicho ecolóxico no que a práctica cotiá foi transcorrendo.

Os aspectos micropolíticos, a cultura organizativa, aos que concedemos tanta importancia na fundamentación teórica da investigación, son considerados na descrición e análise que se fai sexa de forma explícita ou implícita, en tanto a impregnan e non poden separarse dela, en realidade, son parte do contexto e da cultura nos cales os acontecementos teñen lugar. Non descubrimos mediterráneos no relativo ás unidades de análise, senón que incidimos en comprender a práctica, nun contexto determinado.

Se ben é certo que nun traballo de investigación como o presente, adquire senso unha certa disección, como temos dito en diversos momentos, a práctica do asesoramento é unha, polo que fragmentala en exceso, implica unha perda de riqueza, mesmo de posibilidade de entendela. Por isto, tal e como

acabamos de dicir, non sempre se toman todas as categorías inicialmente consideradas en cada dimensión, senón que para potenciar esta comprensión e manter o seu carácter global, optamos por desenvolver aquelas dimensións e categorías máis capaces de apresar a globalidade que, en boa medida, embeben ao resto; de maneira que, nalgúns procesos, alúdese a análise realizada noutro lugar, o que axuda a evitar a xa, non en tanto, constante reiteración.

Dado que a intención era, tanto dar conta do acontecido como penetrar na súa comprensión e interpretación, en relación co pensamento (concepcións, crenzas) que o sustenta, interrogamos aos datos sobre o por que, como, cando. Para obter respostas, lemos, como vimos dicindo, varias veces a información e fomos analizando e *entresacando* a información pertinente de entre toda a contida nos diferentes instrumentos e documentos. Observamos á luz dos apoios mencionados (propia práctica, literatura, cuestionario), da categorización realizada, as regularidades, presenzas, ausencias, frecuencia da ocorrencia, etc, de acontecementos, condutas, que nos ían dando pistas para a análise. De este modo emerxen os “acontecementos” da práctica, os aspectos concretos que serán analizados.

Realizamos, pois, unha integración analítica e cronolóxica, a través dun *relato autobiográfico*, que se desenvolve no capítulo seguinte, en base aos procesos que configuran a *vida* e o *labor asesor*, nun Centro de Formación e Recursos: a ***Planificación, Execución e Avaliación*** da formación e do asesoramento á formación continua do profesorado. Relato que se articula de acordo coas dimensións e categorías ás que anteriormente nos referimos, que dan testemuña da práctica de asesores e asesoras de formación, nun contexto determinado e que actualizan, como dixemos, a información recollida no cuestionario.

A táboa 13, seguinte, proporciona unha visión conxunta da mencionada organización.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO PRÁCTICA DO ASESORAMENTO Á FORMACIÓN CONTINUA DO PROFESORADO							
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN (CEFOCOP / CFR)			CATEGORIAS				
PROCESOS: PLANIFICACIÓN, DESENVOLVEMENTO, AVALIACIÓN	DIMENSIÓNS	NECESIDADES	Capacidade de comunicación	Capacidade de organización e xestión	Capacidade de reflexión sobre a propia práctica	Coñecementos pedagóxico-didácticos	Actitudes
		MODELO	Principios da educación	Estilo de asesoramento	Modelos de formación		
		TAREFAS	Establecer relacións	Formación	Recursos	Investigación	

Táboa 13. O *Relato autobiográfico*, no marco da investigación, procesos, dimensións e categorías

Os procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación, comprensivos da práctica da formación e do asesoramento á formación permanente do profesorado, como se explicou atrás, organizámoslos agora en tres dimensións fundamentais, que a súa vez subsumen o contexto no que se producen: a dimensión *necesidades de formación*, como reverso dos coñecementos que constitúen a bagaxe formativa coa que debería contar o asesor/a; a dimensión *modelo*, de formación e de asesoramento á formación, que informa a práctica do labor e a dimensión *tarefas de asesoramento a*

*formación do profesorado*, que concretan o quefacer cotiá de asesores e asesoras.

Cada unha destas dimensións, como código conceptual da mencionada práctica, agrupa os significados máis estreitamente relacionados con ela nun conxunto de categorías que, como tales, recollen as actividades, contextos, situacións, comportamentos, sentimentos, opinións, etc., relacionados coa práctica do asesoramento.

Si na análise do cuestionario se diferenciaron, en cada unha das dimensións, as categorías que describimos no proceso de categorización, e se adscribiron a elas os ítems que consideramos integrantes das mesmas; agora, reiteramos esta adscripción en cada unha das dimensións, insertas á súa vez nos respectivos procesos nos que organizamos a práctica do asesoramento, (Planificación, Desenvolvemento, Avaliación), máis alá de que algún ítem puidera estar presente nun proceso e non en outro (tendo como referencia os respectivos ítems do cuestionario).

Esta organización permitiunos, xunto coa nosa propia vivencia, desenvolver a análise da información recollida e estudada, reflexionando sobre as interaccións entre as dimensións e categorías o que ven a reforzar o carácter transversal de determinados aspectos da práctica asesora, particularmente os que teñen que ver co modelo ou con aspectos micropolíticos, así como o seu carácter global, constantemente reiterado.

Así mesmo, dado que a información contida nos diversos documentos é moito máis rica e ampla que a ofrecida polo cuestionario exploratorio, incluímos nas diferentes dimensións e categorías aquelas pezas de información (unidades significativas ou tópicos) cuxos significados gardan relación con elas aínda que non fosen estritamente contempladas nos ítems, xunto coas que se refiren ao contexto, como vimos de dicir, ou aos aspectos micropolíticos e culturais.

Resulta moi complexo describir toda a *vida* dunha institución e das persoas que nela traballan, no só en si mesma senón tamén pola interrelación de todos os procesos e actividades que se realizan. Tratar de separar a planificación da execución e da avaliación é un labor case imposible. Neste senso, como xa se explica máis atrás, optamos por non analizar todas as categorías consideradas no cuestionario.

Constantemente foi preciso deixar fluír a análise ante a obviedade das cuestións consideradas, mesturar, aludir, facer chamadas que poñían de relevo esa globalidade da que estamos a falar, aspecto este que non podemos esquecer tal e como sinalan Rodríguez, Gil e García, (1996:213) cando falan da obtención de resultados e conclusións do proceso de interpretación, como unha integración dos elementos analizados para construír un todo significativo, o que permitirá que se incremente a comprensión e explicación do obxecto de estudo: *a práctica do asesoramento*, e abrila á posibilidade da súa mellora.

## **7. A modo de síntese**

Neste capítulo vimos describindo a metodoloxía de investigación; comezamos pola decisións metodolóxicas, realizadas de acordo coa literatura conceptual e coas nosas propias concepcións, que nos levan a decantarnos pola complementariedade metodolóxica, adoitando tanto un enfoque cuantitativo instrumentado a través do cuestionario, como, cualitativo, se ben damos máis énfase a este por considerar que se adecúa mellor as cuestións consideradas no obxecto de estudo e ás nosas propias concepcións, confeccionando un relato autobiográfico.

Relatamos o proceso de recollida de información, a través do cuestionario e dos procedementos e instrumentos que vehiculan o enfoque cualitativo: observación participante, diario, notas de campo, arquivo da diferente documentación que considerabamos pertinente; así como o de análise da mesma, que nos permiten a confección dun relato autobiográfico da nosa

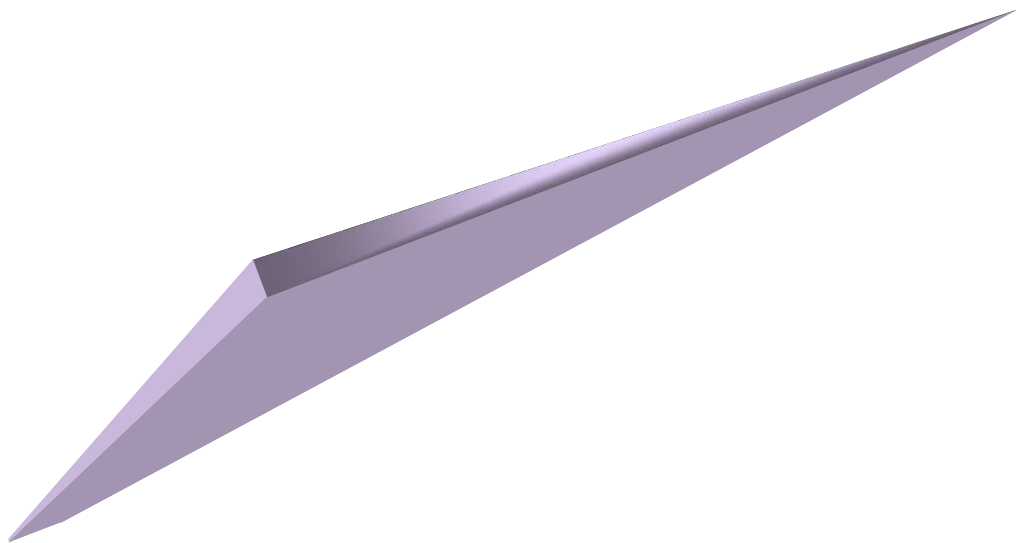
propia práctica, nas tres etapas que abarca a investigación e análise dos procesos que configuran a práctica do asesoramento—Planificación, Desenvolvemento e Avaliación—, nun Centro de Formación e Recursos en Galicia.

No capítulo seguinte abordaremos a análise da información e a interpretación dos resultados.



**CAPÍTULO VII**

**ANÁLISE E INTERPRETACIÓN DOS  
RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN**







¿Tú verdad ? No; la Verdad,  
y ven conmigo a buscarla... (A. Machado, 1924: LXXXV).

Le seul véritable voyage,...,  
ce ne serait pas d'aller vers de nouveau paysages,  
mais d'avoir d'autres yeux, (Proust, 1946-47:87, *La prisonera*).

## 1. Introducción

Descubrimos, no capítulo anterior, o proceso metodolóxico desta investigación, na que empregamos dous procedementos complementarios, o cuestionario e a autobiografía, para abordar o obxecto de estudo: a práctica do asesoramento a formación do profesorado nun contexto institucional.

Neste capítulo, continuidade necesaria do anterior, comezamos por facer unha síntese descritiva da historia, estrutura e funcionamento da institución de formación, (CEFOCOP/CFR; Centro de Formación Continua do Profesorado/ Centro de Formación e Recursos), nas tres etapas consideradas, que aporta elementos para contextualizar e axuda a obter unha visión global do que é un Centro de Formación do profesorado, que se fai nel, da práctica do asesoramento á formación continua do profesorado, en definitiva. Así mesmo, fai máis doada a comprensión da análise e interpretación da información: cuestionario e relato autobiográfico.

Incluimos tamén unha referencia ao último cambio regulamentario, efectuado en maio de 2011, fortemente centralizador na nosa opinión.

A continuación analizamos os datos obtidos co cuestionario exploratorio, que nos permitiu coñecer as concepcións de toda a poboación asesora da Comunidade Autónoma de Galicia, reafirmándonos na pertinencia das cuestións nel incluídas ao tempo que emerxían os puntos focais da práctica asesora que ocupan e preocupan aos asesores e ás asesoras de formación, no desenvolvemento do seu labor.

Seguimos coa elaboración do relato autobiográfico sobre a nosa propia práctica, co seu núcleo estrutural baseado no cuestionario e nos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á mesma que vertebran o labor do CFR, no que damos conta do transcorrer da nosa experiencia, obviamente en interacción coa do resto do equipo do centro de formación no que traballamos, e con outras persoas e institucións.

Concluimos cos resultados da investigación, cos cales esperamos amosar a consecución dos obxectivos que nos propuxemos. Somos conscientes, non en tanto, de que o relato apresa tan só unha parte dos esforzos, do traballo, da vida persoal e profesional, da investigadora e das persoas que nun centro de formación se afanan por mellorar a axuda, aos centros e ao profesorado, para a innovación e mellora educativa. O carácter global da práctica descrita, o longo período abarcado, a grande complexidade do obxecto de estudo, confiren un carácter parcial e de tentativa á investigación, xunto cos límites que o propio enfoque adoitado leva consigo; non en tanto, consideramos que se abre un rico campo no que profundar.

## **2. Os Centros de Formación como institucións de formación permanente do profesorado en Galicia**

Os Centros de Formación do Profesorado son institucións coas que a administración educativa pretende apoiar externamente o labor docente. Antes de describir a práctica do labor asesor nun deles, situado na Comunidade Autónoma de Galicia, trazaremos unhas breves liñas relativas á evolución da organización da formación do profesorado e das institucións ou entes encargados da mesma.

A finais do século XIX prodúcese, coa extensión do ensino obrigatorio, a institucionalización da formación de mestres e mestrás, nun principio separadas. Xa no ano 1969, créanse os ICE (Institutos de Ciencias da Educación) en cada unha das Universidades españolas, xunto co Centro

Nacional de Investigación para o Desenvolvemento da Educación (CENIDE), como coordinador de todos eles. Son institucións que pretenden a formación pedagóxica do alumnado universitario para incorporarse á docencia e o perfeccionamento do profesorado en exercicio, xunto coa investigación e o asesoramento para a lexitimación das políticas educativas. Coa Lei Xeral de Educación (1970), marco da Reforma de 1970, os ICE veñen a realizar actividades de capacitación para a obtención do Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP), cursos de perfeccionamento para o profesorado en exercicio, coa axuda do corpo de Inspección, e actividades de difusión e información sobre a Reforma educativa e innovación. Superada a época franquista, a insuficiencia da oferta dos ICE e os receos ideolóxicos da etapa da transición, constitúen un contexto propicio para que os MRP adquiran unha grande forza e se mobilicen para organizar cursos, cursiños, “escolas de verán”, acadando un punto culminante no ano 1983, para ir perdendo, en parte por ter recibido achegas económicas das administracións, forza e autonomía e a pesares de que a súa oferta sexa de tipo cualitativo, pois resultaba imposible competir co MEC ou coas Comunidades Autónomas, en termos numéricos. Os MRP foron os verdadeiros catalizadores e precedentes, dende a sociedade civil, dunha acción estatal que non terá reflexo ata os anos oitenta coa chegada do PSOE ao goberno. O “Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)” (1986), da Subdirección Xeral de Perfeccionamento do Profesorado, supón unha revisión da política de perfeccionamento do profesorado que pretende remediar unha deficiente formación inicial, romper o illamento do profesorado e promover o traballo en grupo, contar co profesorado para as reformas curriculares, atender á mellora profesional do profesorado e planificar e coordinar a grande variedade de servizos administrativos no ámbito da formación. Así mesmo, os ICE deixan de estar directamente vinculados co MEC, a partires do recoñecemento da autonomía que a Lei de Reforma Universitaria de 1983 concedeu ás Universidades. Neste contexto créanse os Centros de Profesores, que, como recolle o preámbulo do Real Decreto 2112/1984 (BOE do 24/11/1984),

pretenden superar e conciliar a iniciativa autónoma do profesorado (os MRP e escolas de verán), e a oferta institucional dos ICE. Os CEP (Centros de Profesores), configúranse como, instrumentos preferentes para o perfeccionamento do profesorado e o fomento da súa profesionalidade, así como para o desenvolvemento de actividades de renovación pedagóxica e difusión de experiencias educativas, todo elo orientado á mellora da calidade do ensino (Art., 1º: 33.922).

As Comunidades autónomas con competencias educativas, tamén promulgan os seus correspondentes decretos de creación dos Centros de Profesores: 7 de decembro de 1984 en Canarias (Decreto 782/84, BOC de 14/12/1984); 14 de febreiro de 1985 no País Valencia (Decreto 12/85, DOGV de 14/02/1985); e 5 de febreiro de 1986 en Andalucía (Decreto 16/86, BOJA de 21/02/1986). En Galicia, Cataluña e Euskadi, comunidades históricas, confórmase unha rede de formación do profesorado entre os Centros de Recursos e os ICE. Na nosa comunidade, as actividades de formación do profesorado en exercicio serán xestionadas polas Direccións Xerais correspondentes, da Consellería de Educación, coa colaboración do ICE, sendo os Servizos Provinciais de Inspección, os brazos operativos que definían e coordinaban as accións formativas. Esta situación mantense desde o traspaso de competencias de Educación no ano 1982 ata o remate da década. No ano 1985, coa finalidade de proporcionar recursos didácticos así como asesorar sobre a súa utilización, créanse os Centros de Recursos dentro dun Programa de Educación Compensatoria. O profesorado vai adquirindo así un maior protagonismo ata a creación dos Centros de Formación Continua do Profesorado (CE.FO.COP), en 1989 (Decreto 42/1989, DOG 31/03/1989). En todas as etapas, demarcadas polas diferentes normativas reguladoras, o número de Centros de Formación mantense constante na Comunidade galega, sumando 7 centros: 3 na provincia da Coruña (Coruña capital, Santiago de Compostela e Ferrol; 1 en Lugo; 1 en Ourense e 2 en Pontevedra (Pontevedra capital e Vigo).

A historia dos Centro de Formación en Galicia, de acordo coas diferentes normativas reguladoras, coñece tres etapas, desde a súa creación ata a actualidade. Eu comecei a traballar nesta institución no transcurso da primeira, (curso escolar 1994-95), polo que a cronoloxía do relato parte dese momento, non en tanto, non sería ata dous anos despois cando comezaría este traballo, unha vez obtida a suficiencia investigadora, pero sen rumbo claro, como tantas persoas que se enfrontan por vez primeira ao labor investigador.

## **2.1. Primeira etapa (1994-1999): Os Centros de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP)**

Nesta etapa o Decreto 42/1989 (DOG, 31/03/1989), regula os Centros de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios (CEFOCOP), en Galicia. Confecciónase nun contexto de debate para a regulación da Reforma educativa de 1990 (LOXSE; BOE, 04/10/1990). Nel declárase a necesidade de renovar o concepto de formación permanente concibíndoa como un proceso permanente e participativo, que debe ter como obxectivos: a formación do profesorado na súa área, dotalo de recursos para realizar un cambio conceptual e metodolóxico e capacitalo para concretar o currículo no seu contexto. O profesorado, apúntase, precisa posuír unha alta cualificación. Neste decreto sinálase que os centros de formación son,

*...centros básicos de diagnóstico de necesidades de formación, difusores de experiencias educativas, promotores da formación permanente, acopiadores de información e lugar de encontro e reunión do profesorado (Preámbulo, Decreto 42/1989:1661).*

E así mesmo,

*Configúranse como entres de apoio e perfeccionamento do profesorado, así como o instrumento para levar a termo as actividades de innovación e renovación pedagóxica, a dinamización e axuda aos centros de ensino, e o apoio, fomento e difusión de investigacións e experiencias educativas; todo isto orientado á mellora da calidade do ensino e á eficacia do servizo educativo, (Decreto 42/1989, Art., 1.-1.1:1661).*

Na figura 20 esquematizamos a estrutura e funcionamento dos CEFOCOP, nesta primeira etapa, tanto nos aspectos regulamentarios como non formais, así como as relacións na elaboración do Plan Anual de Formación do Profesorado do cal forma parte o *Plan Provincial* do CEFOCOP. Situamos tamén os Centros Educativos, como referencia constante para o desenvolvemento do labor asesor por parte dos Centros de Formación.



Figura 20. Estrutura e funcionamento dos CEFOCOP, 1ª Etapa

Así pois, o labor de asesoramento desenvólvese, en síntese, coa estrutura e actividades seguintes:

**A) Organización formal.** Dirección (será a mesma persoa nas tres etapas), equipo de asesoramento e Consello Directivo, son as unidades

organizativas, coas funcións regulamentariamente establecidas que veremos, nos cadros que as sintetizan, máis adiante.

Dirección e equipo de asesoramento (15 persoas na sede central e 3 na única sección que existe na comunidade), asumen a responsabilidade da totalidade do traballo do centro (co correspondente persoal de administración). Asesores e asesoras, (nesta etapa *asesor/a técnico-pedagógico/a*), desempeñan postos adscritos a áreas curriculares, ámbitos como a atención á diversidade, ou etapas, como educación primaria, (asesoramento por especialistas); sendo o sistema de provisión de prazas mediante concurso de méritos para profesorado en activo de calquera nivel docente, que teña tres anos de servizo como mínimo, por un período de tres anos renovables e con reserva do posto de destino. No nivel estrutural central hai asesores/as especialistas de área.

O Consello Directivo, a pesares de que sexa esta a única etapa na que se constitúe e exerce as súas funcións, non ten un papel destacable máis alá de cuestións formais, ao igual que ten ocorrido na maior parte dos centros educativos co Consello Escolar.

Existe na provincia un só centro, na capital, e unha sección, a única neste momento, a 100 quilómetros, con tres persoas, unha das cales realiza funcións de coordinación, dependendo da dirección da sé central.

**B) Organización non formal.** Máis alá das unidades organizativas determinadas por lei, o CEFOCOP organízase, de acordo a normativas establecidas a través de circulares, instrucións, etc., pero sobre todo por necesidades do traballo, a través de:

*Zonas de asesoramento:* división dos centros da provincia en zonas que se reparten entre os compoñentes do equipo, procurando a igualdade na carga de traballo.

*Plenario:* denomínase así a reunión de todo o equipo coa dirección, para tratar asuntos de diferente índole, que teñan que ver co labor do CEFOCOP. Non está contemplado, regulamentariamente, pero si



institucionalizado, de maneira que se levantan actas das súas xuntanzas, as cales son custodiadas no centro. A súa frecuencia é semanal nesta etapa.

*Comisións:* organización en pequenos grupos e tamén unipersoais, (DOC nº. 1, 07/07/1995), para realizar diferentes tarefas como a elaboración de documentación de apoio (comisión pedagóxica), comisión de formación (organización da formación do equipo), biblioteca, organización (proposta de zonas, por exemplo), comisión de seminarios e proxectos (selección e aprobación dos mesmos, documentación relacionada), proxecto educativo, medios audiovisuais, informática, revista (só nesta etapa ao abandonar o equipo a persoa que a confecciona), etc.

Salvo aqueles traballos que resultan necesarios para o funcionamento normal do centro, como pode ser a organización do préstamo bibliotecario, non pode dicirse que o traballo das mesmas incida de maneira significativa e sobre todo, con continuidade, no labor das asesorías e do CEFOCOP (unha dificultade destacable é a execución dos acordos); non en tanto, veñen a canalizar inquedanzas, servir de válvula de escape, de caldeiro de lixo (Hargreaves, 1996) para os múltiples problemas, e xustificar que se enfrontan, outra cousa é si se fai de forma adecuada e útil para a mellora da práctica asesora e do labor do Centro.

Será este un aspecto reiterativo en todas as etapas, con momentos destacables nos que pode considerarse que hai unha progresión na aprendizaxe da institución, particularmente nunha parte da segunda e da terceira etapas e a pesares de que algunhas voces, ás que uno a miña, consideren que a bagaxe acadada puidera ter sido maior.

Unha Comisión nunca contemplada na regulamentación dos centros de formación, pero que adquire carta de natureza coas primeiras convocatorias de Proxectos de Formación en Centros, a través do DOG (Diario oficial de Galicia), e posteriormente nas sucesivas convocatorias das actividades de grupo publicadas nos Plans de Formación, é a que denominamos como

*Comisión de Proxectos, Seminarios e Grupos*, que cumpre formalmente coas tarefas de selección, aprobación, seguimento e avaliación, dos mesmos.

**C) Planificación da formación e do asesoramento á formación.** Os CEFOCOP (Centros de Formación Continuada do Profesorado), elaboran o seu propio Plan Provincial de Formación do Profesorado seguindo as Liñas Prioritarias marcadas pola Administración Educativa (Consellería de Educación: Servizo de Formación do Profesorado), da que dependen organicamente.

Neste momento e ata o ano 1996, o denominado *Plan Marco* (1990), constitúe unha referencia, a lo menos formalmente, ineludible. Os deseños das actividades da modalidade curso e similares, como as xornadas ou encontros, son confeccionados polo equipo de asesoras e asesores técnico-pedagóxicos. Cada asesor/a, previo debate en Plenario do procedemento de elaboración do Plan Provincial do centro, fai o seu propio deseño. A Comisión Técnica Provincial ha de dar a súa aprobación ao Plan antes de pasar a do estamento autonómico.

As convocatorias das modalidades de formación en grupo, SP (Seminario Permanente) e GT (Grupo de Trabajo), tamén son elaboradas polos CEFOCOP, mentres que a de PFC (Proxectos de Formación en Centros), confecciónase á nivel autonómico e publícase no DOG (Diario Oficial de Galicia).

**D) Desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación.** Estes procesos son realizados con un enfoque individual, non obstante se celebren reunións de todo o equipo, os Plenarios, nas que se tratan cuestións referidas tanto a xestión burocrática —aspectos económicos, modo de cubrir expedientes, etc—, como pedagóxicas. Non en tanto, é constante nas tres etapas a insatisfacción co tratamento dos temas pedagóxicos e máis relacionados co asesoramento como tal, como veremos ao longo deste relato, fronte ao espazo ocupado polas cuestións puramente administrativas ou referidas a normativas de funcionamento.

Resulta un dato significativo, para valorar a grande carga de traballo que denominamos burocrático, observar como en todas as reunións plenarias e en algunhas das diferentes comisións, o primeiro punto da orde do día é un espazo, de considerable duración, dedicado a que a dirección informe, dea instrucións, normas. A dinámica de execución do Plan do CEFOCOP, inclúe, ademais do desenvolvemento das actividades da modalidade curso e similares, outras tarefas tales como:

**Actividades de variada natureza relacionadas cos centros.** Visitas con diferentes finalidades, apoio ao desenvolvemento de actividades (GT, SP, PFAC), resposta a consultas, peticións de información, difusión do Plan do centro, dinamización da participación na formación, etc.

**Actividades, internas ou externas, do propio equipo.** Reunión de plenario, de comisións, de formación propia (escasa neste momento), resposta a demandas puntuais da administración, preparación do labor asesor, colaboración con asesorías dos Servizos Centrais ou con outros Servizos. Todo o labor do centro, como o de calquera outra organización educativa, realízase nun contexto cultural propio, no que se fan patentes as diferentes formas de concibir e realizar o desempeño profesional, o labor de asesoramento. Nesta etapa, o clima relacional confórmasse con unha relación formalmente correcta e con grupos de amizade e/ou sintonía coñecidos para todos/as, aflorando, unhas veces, o conflito ou a discrepancia, e outras, manténdose soterrados.

## **2.2. Segunda etapa (1999-2006): Os Centros de Formación e Recursos (CFR)**

Esta etapa ven demarcada por unha nova regulamentación da formación permanente do profesorado na Comunidade Autónoma de Galicia. O Decreto 245/1999 (DOG 1/09/1999), xustifica a necesidade dunha reestruturación,

*Compre unificar a normativa que regula a creación e o funcionamento dos distintos servizos de apoio á formación do profesorado e establecer*

*unha única estrutura de formación que aglutine as existentes e permita lograr unha maior eficacia no desenvolvemento das súas funcións (Decreto 245/1999, preámbulo:10806).*



Figura 21. Estrutura e funcionamento dos Centros de Formación e Recursos, 2ª Etapa

Contempla, así mesmo, un Plan Marco de duración plurianual, (que non chegará a elaborarse), e define aos Centros de Formación e Recursos como,

*órganos que teñen como obxectivos a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas non universitarias, o intercambio de experiencias e reflexións sobre os procesos educativos e a dinamización pedagóxica dos centros como elementos que contribúen a mellora da calidade do ensino (Decreto 245/1999, Art. 7º, cap. III: 10808).*

Na figura 21 esquematizamos a organización e funcionamento do CFR e o proceso de elaboración do Plan Anual, nesta segunda etapa, na que os CEFOCOP cambian a súa denominación pola de Centros de Formación e Recursos (CFR, ou CEFORE, como son coñecidos), que continúa actualmente. Non pasa inadvertido que a palabra profesor ou profesorado non aparece. Isto vívese, nalgúns casos, como unha certa despersonalización e valorase como pouco afortunada tal denominación; non en tanto, non se atopou sensibilidade para propor tal inclusión.

**A) Organización formal.** A organización territorial varía ao ampliarse a rede con extensións locais do CFR, as seccións, entendendo que este é un modo de achegar á formación ao profesorado. Inicialmente serán tres, unha delas preexistente, que se reducirían a dúas, posteriormente, con tres persoas naquela e dúas en cada unha das outras; unha das persoas realiza o labor de coordinación. As unidades organizativas da etapa anterior mantéñense e aparece a figura do Secretario/a; non en tanto, redúcese o equipo de asesores/as de formación a 13 persoas máis a dirección, das cales 7 son novas (esta incorporación prodúcese co concurso do ano 2000). O Consello Directivo non chega a constituírse.

O perfil *do asesor/a de formación*, (nova denominación), pasa a ser xeralista, exceptuando a asesoría de novas tecnoloxías. No nivel estrutural central (Servizo de Formación do Profesorado), hai asesores/as especialistas de área, materia, familia profesional, que coordinarán a elaboración do Plan Anual de Formación, ademais de desempeñar as funcións atribuídas á propia Consellería. A provisión de prazas continúa realizándose mediante concurso de méritos entre profesorado de niveis non universitarios con destino en centros dependentes da Consellería de Educación, especificándose as características do perfil: posuír unha sólida formación didáctica e pedagóxica, destreza no manexo das tecnoloxías da información e comunicación, capacidade de traballo en equipo e de innovación, así como dotes organizativas e de comunicación. Os asesores/as serán nomeados en réxime de comisión de servizos por un período

de 6 anos e avaliárase a súa actuación anualmente, de modo que a continuidade depende de que tal avaliación sexa positiva, o que sempre sucedeu así. Deberán incorporarse á docencia por un período de dous anos para poder optar de novo a un posto de asesoría. Esta condición non se cumprirá, en ningunha das etapas, ao parecer por considerarse que a nova regulamentación anulaba a relación de continuidade.

**B) Organización non formal.** É semellante a da anterior etapa: zonas de asesoramento, plenario, comisións (de formación, de asesoramento, TIC, etc). É un período máis produtivo como resultado dun traballo en colaboración, aínda que, como dicíamos na etapa anterior, resulte insatisfactorio e as queixas pola grande carga de tarefas burocráticas sexan algo habitual. O diálogo profesional, o intercambio de ideas en relación co desempeño do labor asesor, son frecuentes, particularmente entre persoas con afinidade persoal e de enfoque.

**C) Planificación da formación e do asesoramento á formación.** A elaboración do Plan Anual de Formación realízase, como se dixo, baixo a coordinación das asesorías especialistas dos Servizos Centrais autonómicos, nun primeiro momento elixindo a determinadas persoas e máis tarde constituíndose comisións por áreas. O Plan do Centro de Formación e Recursos ven a ser unha selección de entre as actividades elaboradas a nivel central, ás que se engade algunha actividade propia; deberá ser aprobado, ao igual que o resto do Plan Anual, polas autoridades centrais da comunidade autónoma. O labor do CFR non é obxecto dunha planificación específica compartida no equipo. Asíse, de facto, o deseñado no Plan Anual. Algunhas reunións puntuais ao comezo do curso, do segundo trimestre, ou ben cando haxa cuestións que se deriven ou xurdan no traballo do día a día, servirán para organizar as cuestións burocráticas e aquilo que teña carácter xeral como a difusión do Plan ou a maneira de “ir” aos centros, de ofrecer a nosa colaboración. Só o período comprendido entre os cursos 2003 e 2004, en que se traballou para desenvolver un programa de mellora da calidade e obter a

certificación da mesma, foi necesario prever, con maior detalle, sobre todo a temporalización das actividades e a recollida das evidencias que ían ser necesarias, así como reflectir por escrito uns obxectivos de centro.

**D) Desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación.** As características desta etapa son semellantes á anterior, en canto ao enfoque de responsabilidade individual do labor a realizar, non obstante se reconeza e poña de manifesto a necesidade do traballo en equipo e como equipo e se realicen esforzos considerables para facelo así. Son os obxectivos do Plan Anual, isto é, as directrices administrativas, as que marcan un rumbo tácito, falto de ser contextualizado e asumido polo equipo de asesoramento. Todos e todas sabemos que o obxectivo é a formación permanente do profesorado establecida nas liñas prioritarias que a administración determina cada ano; pero non cales son os obxectivos concretos e contextualizados, do Centro de Formación. A miña voz segue a reclamar traballo en equipo e un modelo compartido, xunto a algunhas máis, e estou segura que, non en tanto un certo escepticismo ou dose de “realidade”, representaban tamén, o desexo íntimo do resto.

Polo que se refire as que denominamos **actividades de variada natureza e actividades, internas ou externas, do propio equipo**, non engadiríamos ningunha outra as salientadas na primeira etapa; iso si, diminúe progresivamente, unha vez pasada a etapa “da calidade”, o número de reunións plenarias e aumentan as colaboracións no desenvolvemento das actividades que desenvolven as asesorías dos Servizos centrais autonómicos, que soen ser xornadas de formación dirixidas a colectivos grandes de profesorado, polo que a loxística require o concurso de varias persoas. Polo que se refire ás xuntanzas de comisións internas, pode apreciarse que aumenta a elaboración de recursos de axuda ao asesoramento, non en tanto, segue pendente o acordo sobre un modelo de referencia e a forma de realizalo no labor cotiá.

### **2.3. Terceira etapa (2006-2011): os Centros de Formación e Recursos (CFR) continúan**

Producido o cambio de color político do goberno coa subida ao poder do partido Socialista e do Bloque Nacionalista gobernado en coalición, realízase unha nova modificación lexislativa, o Decreto 99/2006 do 15 de xuño, (DOG de 19/06/2006), que regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos.

Tamén, como na primeira etapa, se produce nun contexto de Reforma, pois acaba de promulgarse a Lei Orgánica da Educación (LOE; *BOE* do 04/05/2006). O cambio xustifícase pola experiencia acumulada nos cinco anos de vixencia do anterior e pola análise da situación noutras comunidades autónomas e nos países do contorno próximo. As modificacións afectarán,

*Á distribución xeográfica das estruturas de formación e ao seu regulamento, ao perfil das persoas asesoras, ás áreas de intervención e ao papel que desempeñan as entidades colaboradoras, (Decreto 99/2006, preámbulo:9751).*

Prevé que a planificación da formación se realice a través dun Plan Marco, plans trianuais, plans anuais e plans de formación dos Centro de Formación e Recursos; pero non se elaborou ese Plan Marco e tampouco os plan trianuais. Este Decreto quedou sen desenvolver.

Na definición que fai dos Centros de Formación e Recursos estes considéranse como,

*As unidades responsables da planificación e organización da formación permanente do profesorado no seu ámbito de actuación e prestan un servizo de apoio ao profesorado que exerce as súas funcións nos niveis educativos non universitarios (Decreto 99/2006, Art. 18-1:9754).*

A figura 22 sintetiza a organización e funcionamento do CFR e o proceso de elaboración do Plan Anual, nesta terceira etapa.





Figura 22. Estrutura e funcionamento dos Centros de Formación e Recursos, 3ª Etapa

**A) Organización formal.** Non varía a estrutura orgánica dos Centro de Formación e Recursos que estará conformada polos seus órganos de goberno unipersoais: dirección e secretaría, e colexiados: Consello de Formación (antes Consello Directivo), e equipo de *asesores e asesoras de formación*; con todo, o asesor/a de formación, como individuo, ten atribuídas unhas función específicas. Territorialmente, únense á sé central, na capital da provincia, dúas seccións, unha con 3 persoas e outra con 2, ao tempo que aquela absorbe unha terceira con outras 2, por estar demasiado próxima á ela. Por primeira vez, sinálase explicitamente a necesidade de que os Centros de Formación elaboren o seu proxecto específico de centro no que se sinalen, a lo menos: os principios de actuación, procesos que orientan as súas propostas anuais e de avaliación, a estrutura organizativa, normativa de funcionamento interno, coordinación cos centros adscritos e coas persoas coordinadoras de formación dos centros

educativos, así como a normativa de préstamo de recursos e o proceso de detección de necesidades. O perfil das persoas asesoras defínese pola posesión de competencias de carácter xeralista e de especialidade en función do perfil de asesoría á que opta, e para desenvolver o traballo en galego. A selección realízase por un período de tres anos, ampliábles a outros tres, con reserva do posto de orixe, condicionados a superación dun proceso de avaliación. O primeiro ano será considerado como de prácticas e precisa de valoración positiva para a continuidade. Ao rematar os 6 anos debe regresar á aula durante dous cursos para poder volver optar ao posto de asesoría. O decreto contempla, por primeira vez, a formación inicial e continua do persoal asesor.

**B) Organización non formal.** Hai continuidade respecto da etapa anterior, tanto da maioría das persoas que compoñen o equipo de asesoramento e a dirección, como nos procedementos e unidades organizativas. A organización segue a concretarse en zonas de asesoramento, plenario e comisións; non obstante fose preciso elaborar un documento, como veremos, no que se delimitan funcións e tarefas ao ser o perfil das persoas asesoras de especialista e xeralista, á vez; non en tanto, a súa denominación xenérica sexa asesor/a de formación. O clima relacional persoal no equipo é extraordinario e os esforzos por a mellora do labor asesor persisten, unha vez superada a interrupción que supuxo a adscrición ao desenvolvemento dun programa de mellora e certificación da calidade, na etapa anterior. Outra cosa é que teñamos sido e esteamos a ser, capaces de atopar un camiño que satisfaga, aspiracións individuais, entre as que está a miña, e as do equipo, como tal, que sexa realmente significativo cara a mellora. Maior continuidade, carácter sistemático, cultura realmente colaborativa, fanse necesarias, na miña opinión.

**C) Planificación da formación e do asesoramento á formación.** Hai continuidade na elaboración do Plan Anual de Formación, no que se refire á organización de comisións mixtas de área entre as asesorías dos Servizos centrais autonómicos e as dos diferentes centros de formación; aínda que o primeiro ano se experimentou a posibilidade de que fosen coordinadas por

unha persoa dos centros de formación, (eu coordinei unha, pero o número de casos nos que isto sucedeu foi anecdótico), para cerrarse ao ano seguinte. O Plan do CFR segue a confeccionarse en base a selección do fondo común de actividades elaboradas polas comisións, engadíndolle aquelas outras, de carácter xeral, que considere oportunas, e deberá ser aprobado no nivel central.

**D) Desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación.** Tamén neste plano hai continuidade respecto da etapa anterior, de maneira que o labor de asesoramento segue caracterizándose por ser máis de corte individual e privado que de centro e compartido, á vez que persisten, tanto o esforzo por traballar colaborativamente cara a mellora como as voces que manifestan insatisfacción, porque non parece que atopemos o camiño axeitado. De modo similar, as actividades relativas ao traballo de relación cos centros e as tarefas internas do equipo, que vimos identificando como **actividades de variada natureza e actividades, internas ou externas, do propio equipo**, continúan coa mesma estrutura e dinámicas, iso si, diminuindo a frecuencia das xuntanzas, sobre todo as de plenario, por imperativos do traballo e tamén por un certo desgaste ante a constatación da dificultade de dar continuidade e de executar os acordos tomados. Con todo, persiste o desexo de mellora e realízanse esforzos considerables nesta dirección. A miña ilusión fatígase, ás veces impónseme o “realismo”, pero persiste.

## **2.4. Funcións dos Centro de Formación e dos equipos de asesores/as**

Amósanse, en cadros comparativos (táboas 14 e 15), as funcións dos Centros de formación nas tres etapas estudadas, e as dos equipos de asesoramento ou as dos asesores/as de formación, estas últimas só individualizadas nesta última etapa, como dixemos. Debemos aclarar que a disposición legal que regula a primeira etapa é de 1989 e así se sinala, se ben a cronoloxía do relato comeza en 1994. Organizámolas, considerando a súa máis directa relación con e arredor das, tres grandes categorías que aglutinan o

traballo do asesoramento á formación, isto é, os procesos que consideramos no noso relato autobiográfico: planificación, desenvolvemento e avaliación da formación. Non sofren importantes variacións ao longo do tempo, se ben presentan matices no que se refire ao nivel de responsabilidade ou implicación. Tampouco o exercicio práctico das mesmas se modificou aínda que si se percibe un incremento de traballo.

FUNCIÓNS DOS CFR	1ª ETAPA 1989	2ª ETAPA 1999	3ª ETAPA 2006
<b>Planificación da formación</b>	Recoller, elaborar (e desenvolver) as iniciativas de perfeccionamento propostas polo profesorado. Elaborar o plan anual do centro	Detectar e recoller as necesidades de formación do profesorado e facer propostas para satisfácelas	Detectar e recoller as necesidades de formación do profesorado e facer propostas para satisfácelas Deseñar (e desenvolver) o plan de formación
<b>Desenvolvemento da formación</b>	Levar a cabo os plans de perfeccionamento. Realizar actividades de investigación, innovación e experimentación educativas Facilitar un servizo de documentación, difusión e elaboración de materiais didácticos. Realizar actividades de participación, discusión e difusión das reformas educativas propostas pola administración. Promocionar e apoiar a participación do profesorado en SP, GT etc. Acolle e dar soporte material as actividades dos colectivos de profesorado que traballa na renovación pedagóxica.	Coordinar e xestionar as actividades do Plan Anual aprobado pola administración Promover accións formativas de impulso da investigación educativa, innovación e intercambio de experiencias Facilitar un servizo de información, elaboración e difusión de material didáctico Impulsar a participación en SP/GT, PFAC, etc. Dar soporte e coordinar os proxectos que a administración lles confie	(Deseñar) e desenvolver o plan de formación Promover a investigación educativa e a participación en SP/GT, PFAC, etc Promover a innovación, debate, intercambio e difusión de experiencias Promover a elaboración de materiais didácticos Proporcionar un servizo de información, elaboración e difusión de material didáctico, e fondos das bibliotecas e mediatecas.
<b>Avaliación da formación</b>			Participar nos estudos e nas accións de avaliación
<b>Outras</b>	Promover a equilibrada adecuación dos contidos dos plans e programas de estudos ás particularidades do medio Calquera outra encomendada pola Administración educativa	Contribuír a dinamización social e cultural das zonas educativas de especial dificultade. Favorecer o coñecemento e utilización efectiva dos materiais e recursos técnicos Calquera outra encomendada pola Administración en relación cos obxectivos propios do centro	Participar en actividades de dinamización social e cultural en colaboración cos centros. Promover accións encamiñadas á normalización lingüística. Colaborar con outras institucións en accións de formación e innovación educativa. Calquera outra encomendada pola Administración en relación cos obxectivos propios do centro

Táboa 14. Funcións dos Centros de Formación

Principais funcións dos equipos de asesoramento e de asesores/as de formación

<b>FUNCIÓNS DOS EQUIPOS DE ASESORAMENTO</b>				<b>FUNCIONS ASESORES/AS</b>
	1ª etapa 1989	2ª etapa 1999	3ª etapa 2006	3ª etapa 2006
Relacionadas, máis directamente, coa <b>Planificación da formación</b>	Detectar as necesidades de formación do profesorado e programar actividades de resposta. Elaborar o plan anual do centro	Detectar e recoller as necesidades de formación do profesorado e as súas demandas formativas. Elaborar, baixo a coordinación da dirección, a proposta de plan de formación do centro.	Planificar a detección de necesidades de formación do profesorado. Deseñar as accións de formación.	Planificar e deseñar a detección de necesidades de formación . Deseñar e elaborar as accións de formación . Participar na elaboración, da programación anual e actividades do centro.
Relacionadas, máis directamente, co <b>Desenvolvemento da formación</b>	Prestar asesoramento ao profesorado. Promover a dinamización pedagóxico-didáctica dos centros. Elaborar materiais de apoio ao proceso de ensino-aprendizaxe. Dar soporte e coordinar os proxectos experimentais que lle confíe a administración	Coordinar e xestionar a formación do profesorado prevista no Plan Anual. Asesorar, coordinar e controlar o desenvolvemento dos PFAC. Ofrecer ós centros un servizo de información, documentación, recursos e materiais didácticos.		Participar na xestión, desenvolvemento, e avaliación da programación anual e actividades do centro. Apoiar e asesorar ao profesorado. Desenvolver funcións docentes nas actividades de formación. Participar nos programas que estableza a administración, Participar na elaboración e difusión dos materiais elaborados nas modalidades de formación. Visitas periódicas aos centros
Relacionadas, máis directamente, coa <b>Avaliación da formación</b>	Elaborar a memoria de execucións do plan do centro	Elaborar, baixo a coordinación da dirección a memoria anual do centro	Elaborar a memoria anual	Participar na avaliación da programación anual do centro.
<b>Outras</b>	Valorar, desde a súa perspectiva os materiais que se incorporen ao centro. As que se determinen regulamentariamente	Aqueloutras, referidas á formación, que a Administración lle encargue.	Elaborar o proxecto de centro. Elixir a súa representación no Consello de Formación. Avaliar a formación realizada.	Colaborar na xestión e na organización do centro, Colaborar na consecución dos obxectivos do Plan Xeral de Normalización Lingüística. Outras atribuídas

Táboa 15. Funcións de asesores e asesoras de formación

## 2.5. Nova regulamentación: un paso centralizador

Unha vez máis, o cambio de goberno producido ao acceder o Partido Popular á Presidencia da Comunidade en marzo do 2009, trae consigo unha nova regulamentación da formación permanente do profesorado na Comunidade Autónoma de Galicia, que se materializará coa publicación do Decreto 74/2011 (DOG 06/05/2011), no mes de maio de 2011.

Nesta regulamentación poden observarse algunhas modificacións da estrutura e funcións e unha notable centralización de competencias, en detrimento dos Centros de Formación e Recursos, denominación que continúa. Un índice contundente represéntao a declaración que se fai no Decreto antes mencionado,

*A Consellería de Educación....para asegurar a xestión de calidade no desenvolvemento dos procesos que se levan a cabo nas estruturas de formación..., poderá facilitar protocolos comúns de organización e funcionamento* (Decreto 74/2011, DOG 06/05/2011: Art., 19:7934).

O que se executa de forma inmediata, no tramo final do curso 2010-2011, aplicándose ás actividades da modalidade curso e ao tramo final (memoria e avaliación), das actividades de formación en grupo (SP, GT, PFAC), ao tempo que se considera establecido para o futuro.

Será o día a día da práctica nos Centros de Formación, a que verifique si quedan reducidos a meros xestores que levan a cabo o que outros planifican ou conseguen gozar dalgunha marxe de autonomía, a pesares do lexislado.

A estrutura da formación, que esquematizamos na figura que máis abaixo se verá, está constituída polo Servizo de Formación do Profesorado, Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) e Centros de Formación e Recursos.

O Servizo de Formación, xa existente, contará con asesores/as docentes, (técnico-docentes, segundo a Orde de 3 de xuño de 2011, na que se fai a primeira convocatoria para cubrir postos de asesorías, neste novo período), con

funcións de coordinación da rede e de promover, xestionar e rexistrar as accións de formación.

O Centro Autonómico (CAFI), unidade organizativa que non existía, contará con asesores/as especialistas organizados en departamentos por áreas e/ou ámbitos de coñecemento, representa o brazo executor para o Servizo de Formación, analizando as necesidades de formación e elaborando os Plans Anuais, ao tempo que ha de coordinar o desenvolvemento dos mesmos; así mesmo, ten atribuídas idénticas funcións que os Centros de Formación no ámbito da capitalidade (Santiago de Compostela).

No momento de cerrar esta investigación, a resolución da primeira convocatoria de postos que comezará as súas funcións o curso escolar vindeiro, amosa moitas prazas valeiras, (houbo pouca demanda e tampouco se seleccionaron as persoas presentadas, pese a que algunhas delas viñan desempeñando o labor asesor desde moito tempo atrás con recoñecida valía), que finalmente se cubren con persoas designadas pola administración, o que permitiría o desenvolvemento das súas funcións seguindo directrices concretas.

No novo regulamento, os Centros de Formación e Recursos quedan reducidos a meros executores do planificado, definíndose como,

*...as unidades encargadas da execución daquelas accións formativas previstas nos plans anuais...das propostas pola dirección xeral...Responsabilízanse da xestión da formación permanente do profesorado no seu ámbito...e prestan un servizo de apoio ao profesorado... (Decreto 74/2011, DOG 06/05/2011: Art., 14:7931).*

Os asesores/as de formación dos centros de formación, non teñen funcións específicas atribuídas, nin individual nin colectivamente. Non aparece alusión algunha a un equipo de asesoramento. É obvio que o referente serán as funcións dos centros aos que, como acabamos de dicir, o regulamento considera dependentes do que se decida no CAFI. A figura 23, a continuación, ilustra o que vimos dicindo.

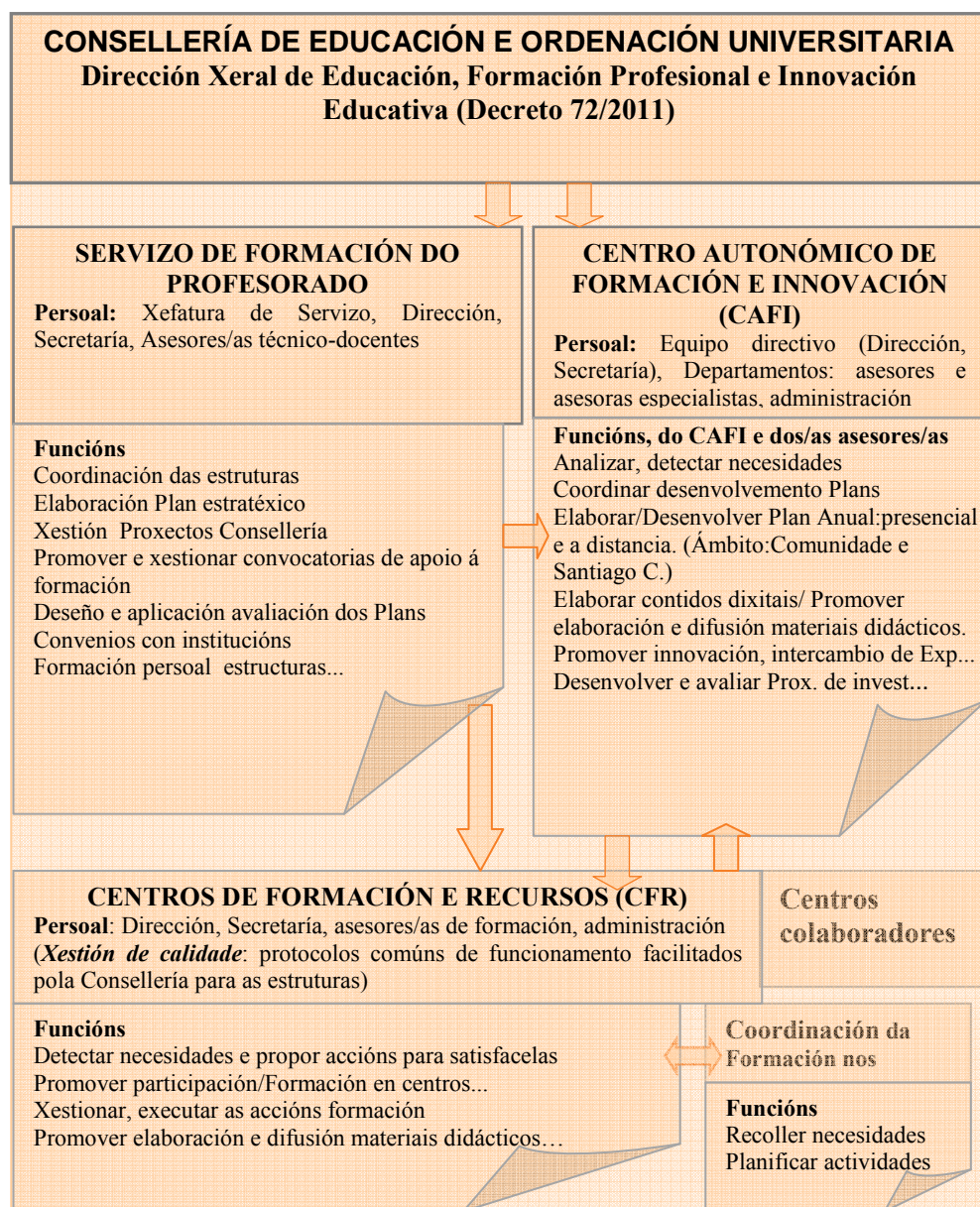


Figura 23. Organización e funcionamento das estruturas de formación (2011)

Unha vez que trazamos as liñas contextualizadoras, vamos a analizar, como dixemos, en primeiro lugar os datos obtidos na aplicación do *cuestionario exploratorio*, e a continuación, a información procedente dos diversos rexistros empregados, que conforman o noso *relato autobiográfico*.



### **3. O Cuestionario: concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento**

Como se explica ao falar da metodoloxía de investigación, este cuestionario foi aplicado no ano 2004, non en tanto, consideramos totalmente pertinentes as cuestións incluídas no mesmo, coa excepción do ítem que pregunta pola lexislación vixente naquel momento e que se modificou en dúas ocasións posteriormente (2006 e 2011).

O seu carácter exploratorio resulta central, máis que a achega de datos concluíntes. Abundando neste tema, mesmo diríamos que, a medida que a nosa experiencia se incrementa, esa pertinencia resulta maior. Aspectos como a avaliación demorada (ítem 6), a capacidade de asesores/as para axudar na dinamización e desenvolvemento de proxectos de formación (ítem 26), que a relación co profesorado e centros deba estar orientada á colaboración (ítem 52), por mencionar só algúns dos ítems, ou elaborar e desenvolver estratexias que capaciten para a mellora (ítem 64), son só unha mostra bastante evidente do que dicimos. O estudo das concepcións —crenzas, teorías implícitas, percepcións,— no campo da ensinanza e da educación tense revelado, ao longo da historia, como unha tarefa moi complexa. No caso particular dos asesores/as de formación, á dificultade de abordaxe das concepcións engádense a borrosidade da tarefa asesora e mesmo unha certa opacidade, por un lado faltan precedentes de estudos e calquera instrumento de recollida de datos ten as súas limitacións que aumentan cando entramos no mundo do pensamento, polo outro, sempre resulta difícil pórse baixo os focos e máis cando o propio labor non é valorado polas demais persoas. A poboación a cal se dirixe este cuestionario está formada polos asesores/as de formación da Comunidade Autónoma de Galicia, tanto de cada un dos Centros de Formación e Recursos (CFR), como dos/as que traballan nos servizos centrais. Inclúense tamén as direccións, que nalgún momento, directa ou indirectamente, realizan labores de asesoramento, ademais de que, nos consta que nalgúns casos, (4 de 6) desempeñaron con anterioridade o labor asesor. A todos e todas se lles enviou

o cuestionario, no ano 2004. Os datos analizados corresponden ás respostas obtidas, de acordo coa distribución que segue.

Cuestionarios enviados/ contestados:

A Centros de Formación e Recursos: 95 (88 asesores/as de formación e 7 direccións). Contestados: 61 (56 asesores/as e 5 direccións). Representan o 64,21%, da poboación dos Centros de Formación e Recursos.

A Servizos Centrais: 21. Contestados: 5. Representan o 23,81%, da poboación dos Servizos Centrais.

Total de cuestionarios enviados: 116, número que constitúe o total da poboación.

Total de cuestionarios contestados: 66. Representan o 56,9 % do universo de poboación.

O tratamento dos datos realizouse con medios informáticos, coa axuda do programa *SPSS* (versión 11.5.1). Limitámonos a unha análise exploratoria, recoñecendo o carácter subxectivo dos datos obtidos e os niveis de incerteza dos mesmos; aínda que os consideremos ricos e profundos. Non temos unha pretensión xeralizadora, trátase, por un lado, de analizar os datos e amosar os resultados obtidos; polo outro, de ter en conta as porcentaxes rexistradas, en tanto son índices a considerar na análise cualitativa da información recollida sobre a práctica.

Cos 66 cuestionarios na man, procedemos a codificar as respostas. Unha primeira análise descritiva amosou os valores dos estatísticos (media, máximo, mínimo, desviación típica). Nestes cadros puidemos observar as tendencias das respostas e a súa dispersión, maior ou menor. Non en tanto, a importancia que ten coñecer o valor da media debe cualificarse como relativa, por cuanto si o número de eleccións da posición *sen opinión* é significativo, pode velarse a realidade. Ademais, presenta a desvantaxe de ser sensible aos valores extremos, sobre todo cando a mostra é pequena, como sucede neste caso e a pesares de que a referencia foi o universo da poboación. Logo fixemos

a tabulación das frecuencias, como a continuación veremos, que nos permitiu a análise de cada ítem, para comprobar o consenso ou discrepancia que amosaban, de acordo coa porcentaxe acadada.

### 3.1. Análise dos datos do cuestionario

Como vimos de dicir, o noso universo está formado polos asesores/as dos Centros de Formación e Recursos (asesores/as de formación), as súas direccións e os asesores/as do Servizo Central (asesores/as especialistas), da Comunidade autónoma de Galicia. O tratamento dos datos faise de acordo coas dimensións e as categorías diferenciadas en cada unha delas, observando as táboas de frecuencias coas súas correspondentes porcentaxes en orden ao consenso, desacordo ou falta de opinión.

Na dimensión *características persoais e profesionais*, recolleemos a porcentaxe de respostas máis significativa que ven a delimitar o perfil das persoas que contestaron o cuestionario, no relativo ao sexo, idade, función, etc. Na dimensión *necesidades de formación*, confrontamos, ademais, o grao de consenso de determinado coñecemento coa necesidade do mesmo no desempeño do labor de asesoramento. A dimensión *modelo* proporciona datos que axudan a facer hipóteses sobre as percepcións que asesores/as teñen acerca dun modelo de asesoramento como referencia. Na dimensión *tarefas de asesoramento á formación*, tratamos de constatar si as formulacións dos ítems acadan respaldo de acordo coas puntuacións acadadas. Aludimos, cando a relación se nos amosa clara, aos diferentes ítems das dimensión, observando a concordancia ou disonancia, que presentan. A ausencia de resposta figura como non contesta, tanto si se debe á non pertinencia de resposta como á decisión de non dala. Cando a resposta non pode ser computada inequivocamente rexístrase como nulo.

Vamos a analizar agora os datos correspondentes a cada unha das dimensións e ítems, pertencentes a cada unha das categorías nelas incluídas.

### 3.1.1. Dimensión 5: características persoais e profesionais

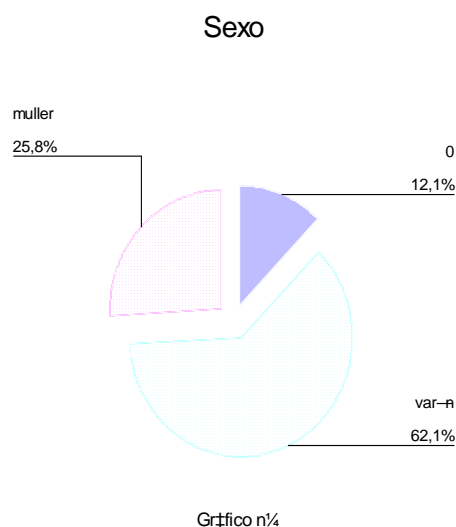
Iniciamos a análise pola dimensión 5, características persoais e profesionais, colocada en último lugar no cuestionario por razóns estratéxicas, co obxectivo de facilitar a resposta, situando a fin do mesmo aquelas cuestións que demandaban un menor esforzo de reflexión. A quinta dimensión do cuestionario está composta por 7 ítems, (66 a 72), a través dos cales pretendemos obter un perfil da poboación, tanto no relativo ós aspectos persoais como ós profesionais, para deixar paso as demais dimensións que van directamente as súas concepcións. Nesta dimensión inclúense as variables sexo, idade, función exercida (asesor/a xeralista, especialista ou dirección), anos de experiencia docente e asesora, titulación, especialidade e nivel no que se exercía a docencia, especialidade ou especialidades posuídas, ámbito de traballo, participación en actividades de formación e papel desempeñado (participante, coordinador/a relator/a ou outros), razóns para desempeñar o labor asesor e satisfacción actual co labor que se desenvolve. Obtivemos as frecuencias de aparición dos distintos valores da escala, así como as porcentaxes para amosar tanto o número de casos individuais como o seu peso no total. Vexamos cada un dos ítems e as variables nel incluídas.

#### *Ítem 66. Sexo. Idade. Actividade exercida. Anos de experiencia*

Solicítanse, no ítem, datos relativos a diferentes variables, que vamos a analizar. Os datos obtidos rexístranse nas táboas e gráficos que se verán.

Táboa 16. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Sexo”

SEXO	Frecuencia	Porcentaxe
Varón	41	62,1
Muller	17	25,8
Non contesta	8	12,1
Total	66	100,0



Gráfica nº 1: variable sexo

Os datos relativos ao sexo podían ser obtidos directamente polo coñecemento que posuíamos da poboación asesora, pero consideramos que deberían reflectirse os resultados da mostra que contestara ao cuestionario, que foi enviado nominalmente a 70 homes que representan o 60,34% da poboación asesora e a 46 mulleres que supoñen o 39,66% daquela.

Observamos que, ao igual que sucede co universo da poboación, as persoas que responden ao cuestionario son maioritariamente pertencentes ao sexo masculino, con 41 individuos que representan o 62,1 % do total fronte a 17 mulleres que supoñen o 25,8%. Non se produce aquí, como sucede coa profesión docente, unha feminización da poboación e si, pola contra, un maior número de homes exercendo unha actividade que presenta unhas esixencias, particularmente no relativo ao tempo, probablemente aínda hoxe pouco compatibles co rol da muller na sociedade. A táboa 16 e a gráfica 1 ilustran os resultados da variable sexo.

Para a análise da variable idade, tomamos como referencia os ciclos de vida de Huberman e Schapira (1979) e tamén achegas de autores/as como (Fernández Cruz, 1995; Nóvoa, 1992; Seixas 1997).

Táboa 17. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Idade”

IDADE	Frecuencia	Porcentaxe
de 20 a 29 anos	2	3,0
de 30 a 39 anos	12	18,2
de 40 a 49 anos	29	43,9
de 50 a 59 anos	19	28,8
60 ou máis	2	3,0
Nulo	2	3,0
Total	66	100,0

A maior porcentaxe de persoas asesoras sitúase no período medio, medio-alto da vida profesional, nos tramos de 40-49 anos co 43,9%, e de 50-59 co 28,8 %, síguelles co 18,2% o segmento de 30-39, sendo apenas testemuñal a poboación menor de 30 ou maior de 60 anos. Os resultados amosaríanse coherentes co requisito de acceso, de posuír 5 anos de experiencia docente.

Táboa 18. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Actividade exercida”

ACTIVIDADE EXERCIDA	Frecuencia	Porcentaxe
Asesor/a especialista	5	7,6
Asesor/a de formación	55	83,3
Director/a	5	7,6
Non contesta	1	1,5
Total	66	100,0

Identificamos aquí a composición da poboación que responde, 66 persoas: 55 son asesores/as de formación dos Centros de Formación e

Recursos, (47,41%, do total), 5 asesores/as especialistas, (4,31% do total); 5 directores/as (4,31% do total); 1 persoa non se identifica (0,86% do total).

Táboa 19. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Anos de experiencia docente”

ANOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	Frecuencia	Porcentaxe
de 6 a 14	21	31,8
de 15 a 24	23	34,8
de 25 a 35	19	28,8
36 ou máis	2	3,0
Non contesta	1	1,5
Total	66	100,0

A experiencia docente sitúase entre 15 e 24 anos (34,8%), que representa a porcentaxe maior. Obsérvase así que algo máis de un terzo dos asesores/as posúe unha experiencia non menor de 15 anos, case outro terzo de 6 a 14 (31,8%), entre 25 a 35 anos está o 28,8%.

Táboa 20. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Anos de experiencia asesora”

ANOS EXPERIENCIA ASESORA	Frecuencia	Porcentaxe
menos de 6	34	51,5
de 6 a 14	26	39,4
de 15 a 24	2	3,0
de 25 a 35* (Nulo)	*1	*1,5
Non contesta	3	4,5
Total	66	100,0

A metade das persoas que contestaron o cuestionario levan menos de 6 anos exercendo a actividade asesora, 34 que representan o 51,5%, o que nos remite a pensar que entre o ano 1998 e o 2004 se produciu unha importante renovación, (no ano 2000 houbo unha selección de persoal, unha vez producida a reestruturación do sistema de formación, Decreto 245/99). Entre 6 e 14 anos sitúanse 26 persoas, o 39,4 %, (podemos pensar que a socialización das persoas de nova incorporación dispón de referentes, o que supón, en principio, un contexto favorable). Apenas dúas persoas superan os 14 anos, o que as identifica como pertencentes ao colectivo de “formadores de formadores”, primeiro colectivo na Comunidade galega que desenvolveu o labor asesor. Hai unha resposta no tramo de 25 a 35, nula, por non estar implantada a figura. A permanencia no posto de asesor/a é superior a 6 anos en arredor do 42% dos casos, acumulándose a maior parte no tramos de entre 6 e 14, intervalo temporal que permitiría, a lo menos hipoteticamente, un certo desenvolvemento profesional nas competencias necesarias para este labor.

***Ítem 67. Titulación/s que posúe, desempeñaba o meu labor docente en, especialidade, se é o caso.***

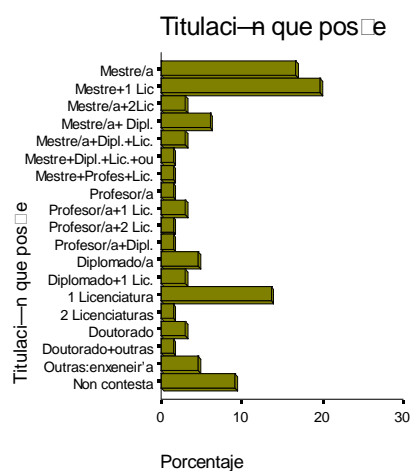
A análise deste ítem resultou complexa pola diversidade, na expresión das respostas, e a cantidade de información que recolle. Trátase de coñecer a frecuencia, tipo e variedade da titulación ou titulacións concretas, así como a representatividade e predominancia dos niveis educativos nos que, os asesores/as, desenvolvían o seu labor docente, e da especialidade impartida. No apartado de titulación, as respostas dadas adoitan unha ampla variedade de expresións, non sempre axustadas á denominación xenérica da titulación (resposta solicitada); así, unha persoa pode dicir que é mestre de lingua galega, titulación inexistente como tal; motivo polo que se analizan en base á denominación xenérica (mestre/a, profesor/a...) agrupando de acordo coas posuídas por unha mesma persoa: mestre/a, mestre/a e licenciado/a, profesor/a e licenciado/a, etc.; tal e como pode verse na táboa nº 21 e na gráfica 2, nas que se agrupan por cores e grupos, respectivamente, para facilitar a visualización.



Esta agrupación será a base da análise tamén nos demais apartados do ítem. No que respecta ao nivel ou posto de desempeño do labor docente debe terse presente que unha mesma persoa pode sinalar máis de un. No relativo ás especialidades (disciplinas), non todas sinalan ou posúen algunha; tratamos de obter información sobre as posuídas inmediatamente antes do acceso á función asesora. De acordo cos datos obtidos, a titulación que a maioría dos asesores/as de formación posúen é a de mestre/a ou a de mestre/a máis outras titulacións que supoñen o 51,5% do total, sendo a de mestre/a con unha licenciatura: 19,7%, a de maior peso. Debemos, non en tanto, ter en conta que hai persoas que sinalan só a titulación de maior grao.

Táboa 21. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Titulación/s que posúe”

TITULACIÓN/S QUE POSÚE	Frecuencia	Porcentaxe
Mestre/a	11	16,7
Mestre+1 Lic	13	19,7
Mestre/a+2Lic	2	3,0
Mestre/a+ Dipl.	4	6,1
Mestre/a+Dipl.+Lic.	2	3,0
Mestre+Dipl.+Lic.+outras	1	1,5
Mestre+Profes+Lic.	1	1,5
Profesor/a	1	1,5
Profesor/a+1 Lic.	2	3,0
Profesor/a+2 Lic.	1	1,5
Profesor/a+Dipl.	1	1,5
Diplomado/a	3	4,5
Diplomado+1 Lic.	2	3,0
1 Licenciatura	9	13,6
2 Licenciaturas	1	1,5
Doutorado	2	3,0
Doutorado+outras	1	1,5
Outras:enxeñería	3	4,5
Non contesta	6	9,1
Total	66	100,0



Gráfica nº 2: titulación que posúe

Analizamos a continuación o apartado da variable titulación, referido ao nivel educativo de procedencia, por grupos de titulacións.

Táboa 22. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (Mestre/a)

MESTRE/A		E.Infantil	E.Primaria	ESO	Bacharelato	C.Formativos	Orientación	Universidade	Outros niveis	Sen resposta
Mestre/a	Frecuencia	1	8	4						3
	Porcentaxe	6,3	50,0	25,0						18,8
Mestre+1Lic	Frecuencia	3	8	3			2			
	Porcentaxe	18,8	50,0	18,8			12,5			
Mestre+2Lic	Frecuencia	2	2							12
	Porcentaxe	12,5	12,5							75,0
Mestre+Dipl	Frecuencia		2	2					1	11
	Porcentaxe		12,5	12,5					6,3	68,8
Mestre+Dpl+Lic	Frecuencia		2	1						13
	Porcentaxe		12,5	6,3						81,3
Mestre+Dpl+ Lic+Outras	Frecuencia			1						15
	Porcentaxe			6,3						93,8
Mestre/a+Prof. +Licenc.	Frecuencia	1	1	1						13
	Porcentaxe	6,3	6,3	6,3						81,3

Táboa 23. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (profesor/a)

PROFESOR/A		E.Infantil	E.Primaria	ESO	Bacharelato	C.Formativos	Orientación	Universidade	Outros niveis	Sen resposta
Profesor/a	Frecuencia			1		1				14
	Porcentaxe			6,3		6,3				87,5
Profesor+1Lic.	Frecuencia		1	1	1					13
	Porcentaxe		6,3	6,3	6,3					81,3
Profesor+2Lic.	Frecuencia						1			15
	Porcentaxe						6,3			93,8
Profesor/a+Dipl.	Frecuencia			1		1				14

Táboa 24. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (diplomatura)

DIPLOMATURA		E.Infantil	E.Primaria	ESO	Bacharelato	C.Formativos	Orientación	Universidade	Outros niveis	Sen resposta
	Frecuencia			6,3		6,3				87,5
Diplomatura	Porcentaxe		1	1		1				13
	Frecuencia		6,3	6,3		6,3				81,3
Dipl+1Lic.	Porcentaxe		1				1			14

Táboa 25. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (licenciatura)

LICENCIATURA		E.Infantil	E.Primaria	ESO	Bacharelato	C.Formativos	Orientación	Universidade	Outros niveis	Sen resposta
	Frecuencia		6,3				6,3			87,5
1Licenciatura	Porcentaxe	1	2	3	6		1			3
	Frecuencia	6,3	12,5	18,8	37,5		6,3			18,8
2 Licenciatura	Porcentaxe		1							15
	Frecuencia		6,3							93,8

Táboa 26. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (doutorado)

<b>DOCTORADO</b>		<b>E.Infantil</b>	<b>E.Primaria</b>	<b>ESO</b>	<b>Bacharelato</b>	<b>C.Formativos</b>	<b>Orientación</b>	<b>Universidade</b>	<b>Outros niveis</b>	<b>Sen resposta</b>
Doutorado	Frecuencia	1			1					14
	Porcentaxe	6,3			6,3					87,5
Doutorado +Outras	Frecuencia				1			1		14
	Porcentaxe				6,3			6,3		87,5

Táboa 27. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (enxeñería)

<b>OUTRAS:ENXEÑERÍA</b>		<b>E.Infantil</b>	<b>E.Primaria</b>	<b>ESO</b>	<b>Bacharelato</b>	<b>C.Formativos</b>	<b>Orientación</b>	<b>Universidade</b>	<b>Outros niveis</b>	<b>Sen resposta</b>
Outras:enxeñería	Frecuencia			1	2	2				11
	Porcentaxe			6,3	12,5	12,5				68,8

Táboa 28. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Desempeñaba o meu labor docente en” (non contesta)

<b>NON CONTESTA (*)</b>		<b>E.Infantil</b>	<b>E.Primaria</b>	<b>ESO</b>	<b>Bacharelato</b>	<b>Ciclos .Formativos</b>	<b>Orientación</b>	<b>Universidade</b>	<b>Outros niveis</b>	<b>Sen resposta</b>
Non contesta	Frecuencia	1		2	1		1			11
	Porcentaxe	6,3		12,5	6,3		6,3			68,8

(\*) Contabilízase como sen resposta, por non sinalar os niveis, aínda que non se produza ausencia de resposta ao ítem.

As táboas precedentes amosan os datos sobre os diferentes niveis ou postos nos que asesores/as exercían o seu labor docente. Obsérvase que a maior frecuencia sitúase na titulación de mestres/as (da que tamén incluímos o gráfico correspondente), que desempeñan o seu labor na Educación Primaria

(50%), seguido dos/as que o desempeñan na ESO (25%) e finalmente na Educación Infantil (6,3%). A Educación Secundaria postobrigatoria, designada como Bacharelato, presenta a maior frecuencia de exercicio por persoas cunha licenciatura (37,5%) seguidas das que posúen outras titulacións, e concretamente a de enxeñería (12,5%).

A función orientadora ten unha escasa representación. Os datos amosan que predomina o exercicio desta función dentro da titulación de mestres/as con dúas licenciaturas, se ben son só dúas persoas fronte a tres con diferentes titulacións, e unha que non cubriu ese apartado.

Analizamos a continuación, os resultados correspondentes ao apartado “especialidade se é o caso”, por grupos de titulacións, amosado a frecuencia absoluta e porcentaxe, que nos permiten modular aqueles.

Táboa 29. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (mestre/a)

MESTRE/A	Mestre/a		Mestre +1Lic		Mestre +2Lic		Mestre +Dipl		Mestre +Dpl. +Lic		Mestre+Dpl. +Lic+Outras		Mestre/a+ Profesor/a+ Licenciatura	
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%
Matemáticas e CC. Naturais	2	13,3	1	6,7			1	6,7						
L. e Lit. Galega	1	6,7	2	13,3			1	6,7			1	6,7		
L. e Lit.Castelá	1	6,7	1	6,7										
L.Francesa	2	13,3												
L.Inglesa	1	6,7	1	6,7										
E.Física	2	13,3	2	13,3										
CC.Sociais			1	6,7					1	6,7				
P. Terapéutica			1	6,7										
A. e Linguaxe					1	6,7								
Non se sinala	4	26,7	6	40	1	6,7	2	13,3	1	6,7			1	6,7

Táboa 30. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (profesor/a)

PROFESOR/A	profesor/a		profesor/a+ 1 lic		profesor/a+ 2 lic.		profesor/a+ diplomado/a	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Tecnoloxía Industrial							1	6,7
Electrotecnia							1	6,7
Non se sinala	1	6,7	2	13,3	1	6,7		

Táboa 31. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (diplomatura)

DIPLOMATURA	Diplomado/a		Diplomado/a+1 lic.	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
L. e L. Galega	1	6,7		
E.Física			1	6,7
Ad. Empresas	1	6,7		
Non se sinala	1	6,7	1	6,7

Táboa 32. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (licenciatura)

LICENCIATURA	1 licenciatura		2 licenciaturas	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil	1	6,7		
Matemáticas	1	6,7		
L. e Lit. Galega	1	6,7		
L. e Lit.Castelá	2	13,3		
CC.Sociais	1	6,7		
Non se sinala	4	26,7		
Non se sinala	1	6,7	1	6,7

Táboa 33. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (doutorado)

DOCTORADO	doutorado		doutorado+ outras	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil				
Matemáticas				
L. e Lit. Galega				
L. e Lit.Castelá				
CC.Sociais				
Non se sinala	2	13,3	1	6,7

Táboa 34. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (enxeñería)

<b>OUTRAS:ENXEÑERÍA</b>	<b>outras:enxeñería</b>	
	Frecuencia	Porcentaxe
Tecnoloxía	1	6,7
Mecánica	1	6,7
Tec. Industrial	1	6,7
Tecnoloxía Electrónica	1	6,7
Electrotecnia	1	6,7
Informática	1	6,7
Automoción	1	6,7

Táboa 35. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “Especialidade se é o caso” (non contesta)

<b>NON CONTESTA</b>	<b>non contesta</b>	
	Frecuencia	Porcentaxe
E. Física	1	6,7
Non se sinala	5	33,3

As táboas 29 a 35, recollen os resultados obtidos no apartado *Especialidade se é o caso*, a cal, cando se sinala, presenta unha distribución bastante uniforme dentro de cada grupo de titulación.

As titulacións nas que se concentran a maior parte das diferentes especialidades son os mestres/as, mestres/as con unha licenciatura, persoas que posúen unha licenciatura e outras titulacións: enxeñería.

Debe terse en conta que son os niveis de Ensinanza Primaria e Formación Profesional, os que acollen a diversificación en especialidades, (na educación secundaria obrigatoria exerce a función de profesor/a de unha disciplina).

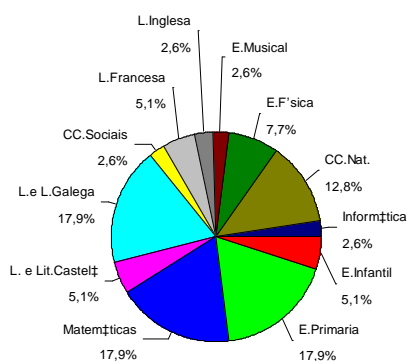
As especialidades desempeñadas que acadan a maior porcentaxe son, de máis a menos, a Lingua e Literatura Castelá, Educación Física, Matemáticas e Ciencias Naturais e Lingua e Literatura Galega.

**Ítem 68. Especialidade/s que como docente posúe**

A análise deste ítem realízase agrupando á poboación por titulacións.

Táboa 36. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (mestre)

MESTRE/A	Mestre/a		Mestre+1Lic.		Mestre+2Lic.		Mestre+Dipl.		Mestre+Dpl.+Lic.		Mestre+Dpl.+Lic.+Outra		Mestre/a+Profesor/a+Lic.	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
E.Infantil	2	3,8	2	3,8	1	1,9								
E.Primaria	7	13,5	11	21,2	2	3,8	4	7,7	2	3,8	1	1,9	1	1,9
Matemáticas	7	13,5	2	3,8	1	1,9	1	1,9	1	1,9	1	1,9	1	
L. Castelá	2	3,8	5	9,6			1	1,9					1	1,9
L.L.Galega	7	13,5	7	13,5	1	1,9	2	3,8	1	1,9	1	1,9		
CC.Sociais	1	1,9	8	15,4	2	3,8	1	1,9	2	3,8	1	1,9	1	1,9
L.Francesa	2	3,8	4	7,7			1	1,9						
L.Inglesa	1	1,9	1	1,9										
E.Especial			1	1,9	1	1,9	1	1,9						
E.Musical	1	1,9							1	1,9				
E.Física	3	5,8	2	3,8										
CC.Naturais	5	9,6	1	1,9			1	1,9						
P.Terapéutica			4	7,7	1	1,9								
A. e Linguaxe					1	1,9			1	1,9			1	1,9
Informática	1	1,9												
Psicopedagogía			3	5,8	1	1,9			1	1,9				
Outras			1	1,9	1	1,9								
Non contesta	13	25												



Gráfica nº3: especialidades que como docente posúe



Táboa 37. Frecuencias e porcentaxes da variable “especialidade/s” (profesor/a)

PROFESOR/A	Profesor/a		Profesor+1Lic.		Profesor+2Lic.		Profesor/a +Diplomado	
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%
E.Infantil					1	1,9		
E.Primaria			1	1,9	1	1,9		
CC.Sociais					1	1,9		
E.Especial					1	1,9		
E.Musical			1	1,9				
Tecnoloxía	1	1,9					1	1,9
P.Terapéutica					1	1,9		
A. e Linguaxe					1	1,9		
Psicopedagogía					1	1,9		
Non contesta			1	1,9				

Táboa 38. Frecuencias e porcentaxes da variable “especialidade/s” (diplomatura)

DIPLOMATURA	Diplomatura		Dipl+1Licenciatura	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil			1	1,9
E.Primaria	1	1,9	3	5,8
Matemáticas			2	3,8
L. e L.Castelá			1	1,9
L.e L.Galega	1	1,9	2	3,8
CC.Sociais	1	1,9	1	1,9
L.Francesa			1	1,9
E.Especial			1	1,9
E.Física			1	1,9
CC.Naturais			2	3,8
P.Terapéutica			1	1,9
Psicopedagogía			1	1,9
Outras	1	1,9		

Táboa 39. Frecuencias e porcentaxes da variable “especialidade/s” (licenciatura)

LICENCIATURA	1 Licenciatura		2 Licenciaturas	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil	1	1,9		
E.Primaria	3	5,8	1	1,9
Matemáticas	3	5,8		
L. e L.Castelá	3	5,8		
L.e L.Galega	3	5,8		
CC.Sociais	2	3,8	1	1,9
L.Inglesa	1	1,9		
E.Especial	1	1,9	1	1,9
Química	1	1,9		
Física	1	1,9		
P.Terapéutica	1	1,9		
A. e Linguaxe			1	1,9
Psicopedagogía	1	1,9	1	1,9

Táboa 40. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (doutor/a)

DOUTOR/A	Doutorado		Doutorado+ Outras	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil	1	1,9		
E.Primaria	1	1,9		
CC.Sociais	1	1,9		
E.Especial	1	1,9		
X. e Historia	2	3,8		
P.Terapéutica	1	1,9		
A. e Linguaxe	1	1,9		
Outras			1	1,9

Táboa 41. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (outras)

OUTRAS			
		Frecuencia	Porcentaxe
Tecnoloxía		3	5,8
Informática		1	1,9

Táboa 42. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “especialidade/s que como docente posúe” (non contesta)

NON CONTESTA	Non contesta	
	Frecuencia	Porcentaxe
E.Infantil	1	1,9
E.Primaria	4	7,7
Matemáticas	3	5,8
L. e L.Castelá	1	1,9
L.e L.Galega	3	5,8
CC.Sociais	1	1,9
L.Francesa	1	1,9
E.Física	2	3,8
X. e Historia	1	1,9
CC.Naturais	1	1,9
Psicopedagogía	1	1,9

Aquí pretendemos obter unha panorámica das diferentes especialidades docentes que a poboación asesora posúe independentemente de que as desempeñara ou non. Deste modo ampliamos o abanico de información sobre a bagaxe formativa previa, a lo menos teórica, para incorporarse ás tarefas asesoras. Os datos deben observarse tendo en conta que unha mesma persoa pode posuír varias especialidades. Cando falamos de especialidades, reiteramos, debemos observar que os mestres/as e o profesorado de formación profesional aparece claramente definido, pois o profesorado de educación secundaria obrigatoria só posúe a licenciatura nunha materia. As principais especialidades que acadan unha maior porcentaxe son, en orden decrecente: Educación Primaria: 82,6%; Lingua Galega: 53,8%; Ciencias Sociais: 45,8%; Matemáticas: 40,3%; Lingua Castelá: 26,8%; Psicopedagogía: 21%; Ciencia Naturais: 19,1%; Educación Infantil: 19%; Educación Física: 17,2%; Lingua Francesa: 17,2%; Pedagogía Terapéutica: 17,2%; Audición e Linguaxe: 11,4%.

### *Ítem 69. Ámbito de traballo*

Os asesores/as de formación teñen un horario establecido de 30 horas semanais, coñecer o número de centros e profesores/as que cada asesor/a debe atender constitúe un elemento relevante para valorar o volume de traballo potencial e o tempo que haberá de investir para atendelos, xunto coa distancia a que ten que desprazarse para facelo. Os resultados obtidos, a través do cálculo da media, foron os seguintes:

Táboa 43. Medias da variable “ámbito de traballo” (asesores/as)

<i>ASESORES/AS DE FORMACIÓN</i>	<b>CEIP</b>	<b>CPI</b>	<b>IES</b>	<b>OUTROS</b>	<b>NON CONTESTA</b>
Número aproximado de centros ós que debe atender	Media 9,95	Media 1,36	Media 5,17	Media 3,15	Media
Número total aproximado de profesores/as que debe atender.	Media 266				
Distancia media aproximada en kms., entre o seu centro e os centros ós que debe asesorar.	Media 22,41 kms				

Táboa 44. Medias da variable “ámbito de traballo” (dirección)

DIRECCION	CEIP	CPI	IES	OUTROS	NON CONTESTA
Número aproximado de centros ós que debe atender	141(**)	14(**)	39(**)	220(**)	3
	Toda a zona sen ámbito concreto por ser o director(*)				
Número total aproximado de profesores/as que debe atender.	7.600 profesores/as 2600(*) 5000(**)				NON CONTESTA: 3
Distancia media aproximada en Kms., entre o seu centro e os centros ós que debe asesorar.	80 kms. 30(*) 50(**)				NON CONTESTA: 3
Responden este ítem dúas persoas (*) contesta a persoa 1 (**) contesta a persoa 2					

Táboa 45. Medias da variable “ámbito de traballo” (especialistas)

<b>ESPECIALISTAS</b>	<b>CEIP</b>	<b>CPI</b>	<b>IES</b>	<b>OUTROS</b>	<b>NON CONTESTA</b>
Non contesta, ninguén, este ítem nº. 69, relativo ao número de centros, e profesores/as para atender, ou á distancia media a recorrer para asesorar aos centros.					

O ítem non incluía ningunha instrución para non ser cuberto polas direccións, nin polos asesores/as especialistas, xa que teñen un ámbito de traballo coñecido, toda a provincia ou demarcación provincial dada no primeiro caso, e a Comunidade Autónoma no segundo; non obstante, rexistramos os datos que aportaron. De acordo cos datos obtidos, por termo medio cada asesor/a da Comunidade autónoma galega, debe atender aproximadamente uns 20 centros, arredor de 175 profesores/as e recorrer unha media de 22 quilómetros. No caso dos/as especialistas ninguén contesta este ítem. Realmente non teñen, neste momento, un ámbito acoutado, sendo en teoría toda a Comunidade, na práctica está en relación coas funcións que o Decreto 245/99 lles atribuíu, coas demandas recibidas e, sobre todo, co tempo dispoñible, practicamente inexistente, que puideran ter neste contexto.

***Ítem 70. Tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado***

As respostas a este ítem, que se amosan a continuación, constitúen unha fonte de información de interese para observar a bagaxe formativa e o tipo de

actividades de formación que asesores/as de formación desenvolven así como o seu papel (coordinación, relator/a, participante) nelas.

Táboa 46. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento individual)

<b>DESENVOLVEMENTO INDIVIDUAL</b>		<b>Cursos</b>	<b>Xornadas, Congresos, Encontros, simposium</b>	<b>Conferencias, mesas redondas, debates</b>	<b>Talleres didácticos, bancos de recursos</b>	<b>Licencias por estudos, períodos de prácticas</b>	<b>Asesoramento directo</b>	<b>Formación á distancia</b>	<b>Proxectos de formación en centros</b>
<b>Totais</b>	<b>fi</b>	0	38	100	180	218	151	233	181
	<b>%</b>	,0	15,7	41,3	74,4	90,1	62,4	96,3	74,8
Coordinación-antes	<b>fi</b>	18	17	11	4	4	4	1	7
	<b>%</b>	7,4	7,0	4,5	1,7	1,7	1,7	,4	2,9
Relator-antes	<b>fi</b>	40	23	22	9	1	5	0	3
	<b>%</b>	16,5	9,5	9,1	3,7	,4	2,1	,0	1,2
Participante-antes	<b>fi</b>	59	60	43	15	15	4	0	22
	<b>%</b>	24,4	24,8	17,8	6,2	6,2	1,7	,0	9,1
Outros-antes	<b>fi</b>	0	1	0	0	1	2	0	0
	<b>%</b>	,0	,4	,0	,0	,4	,8	,0	,0
Coordinación-despois	<b>fi</b>	54	41	22	16	0	33	4	8
	<b>%</b>	22,3	16,9	9,1	6,6	,0	13,6	1,7	3,3
Relator-despois	<b>fi</b>	41	25	15	7	0	25	1	5
	<b>%</b>	16,9	10,3	6,2	2,9	,0	10,3	,4	2,1
Participante-despois	<b>fi</b>	30	36	29	10	1	12	3	12
	<b>%</b>	12,4	14,9	12,0	4,1	,4	5,0	1,2	5,0
Outros-despois	<b>fi</b>	0	1	0	1	2	6	0	4
	<b>%</b>	,0	,4	,0	,4	,8	2,5	,0	1,7

Táboa 47. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento grupal)

<b>DESENVOLVEMENTO GRUPAL</b>		<b>Seminarios Permanentes</b>	<b>Grupos de Trabajo</b>	<b>Proxectos de Formación en centros</b>	<b>Proxectos de investigación e innovación educativa</b>
Totais	<b>fi</b>	121	112	123	181
	<b>%</b>	50,0	46,3	50,8	74,8
Coordinación-antes	<b>fi</b>	21	10	19	7
	<b>%</b>	8,7	4,1	7,9	2,9
Relator-antes	<b>fi</b>	8	7	4	3
	<b>%</b>	3,3	2,9	1,7	1,2
Participante-antes	<b>fi</b>	30	28	27	22
	<b>%</b>	12,4	11,6	11,2	9,1
Coordinación-despois	<b>fi</b>	37	44	37	8
	<b>%</b>	15,3	18,2	15,3	3,3
Relator-despois	<b>fi</b>	9	28	26	5
	<b>%</b>	3,7	11,6	10,7	2,1
Participante-despois	<b>fi</b>	10	8	2	12
	<b>%</b>	4,1	3,3	,8	5,0
Outros-despois	<b>fi</b>	6	5	4	4
	<b>%</b>	2,5	2,1	1,7	1,7

Como pode observarse nas táboas 46 e 47 (anteriores), e na seguinte (número 48), agrupamos os diferentes tipos de actividades de acordo coa implicación individual, colectiva e a formación específica para asesores/as, e atribuímoslle unha cor que facilita a súa identificación e a lectura dos resultados.

Táboa 48. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado” (desenvolvemento individual: formación específica)

<b>DESENVOLVEMENTO INDIVIDUAL: FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>		<b>Cursos de formación para asesores/as</b>
Totais	Frecuencia	143
	Porcentaxe	59,1
Coordinación-antes	Frecuencia	3
	Porcentaxe	1,2
Relator-antes	Frecuencia	4
	Porcentaxe	1,7
Participante-antes	Frecuencia	16
	Porcentaxe	6,6
Coordinación-despois	Frecuencia	11
	Porcentaxe	4,5
Relator-despois	Frecuencia	7
	Porcentaxe	2,9
Participante-despois	Frecuencia	54
	Porcentaxe	22,3
Non contesta	Frecuencia	4
	Porcentaxe	1,7

Nas táboas 49 a 52 , pode verse un resumo dos datos obtidos para os diferentes papeis (participante, coordinador/a, relator/a). Os resultados de cada tipo de actividade de formación, aparecen a esquerda, ordenados de maior a menor porcentaxe, para a situación anterior a ser asesor/a e, á dereita, a porcentaxe e número de orde correspondente á mesma actividade, cando se desempeña a actividade asesora.

*O papel de participante* (asistente): Como pode observarse na táboa 49, a participación na formación diminúe cando se desenvolve a función asesora. As persoas que se encargan do desenvolvemento das actividade de formación para o profesorado teñen menos oportunidades de formarse de modo “oficial”. As características deste traballo xunto coa imposibilidade de asistencia as actividades de oferta xeral (son para profesorado en exercicio), supoñen un

atranco, na práctica. Polo que se refire aos cursos para asesores/as, obsérvase que a porcentaxe de participación é similar (22,3 %), á participación neste tipo de actividade antes de ser asesor/a (24,4 %).

*O papel de coordinación:* ao contrario co que sucede como participante, os resultados (táboa 50), amosan que este rol incrementase de maneira significativa durante o desempeño da función asesora, dado que pode considerarse inherente á mesma. Tratábase de coñecer se este papel se desempeñaba e a medida na que se facía, sen ter en conta as peculiaridades do mesmo, cando se exercen como membro nato dun grupo e cando se desempeñan como asesor/a.

*O papel de relator/a:* como reflicten os datos da táboa 51, este rol incrementase co exercicio da función asesora na que as oportunidades e necesidade de realizalo son maiores, se ben pode observarse que nos cursos, conferencias e xornadas as diferenzas son menores.

En resumo, no que se refire ao número de eleccións das doce diferentes modalidades polas que se preguntaba, unha apreciación sintética reforza o dito antes, segundo se observa na táboa n.º 52 (máis abaixo); así:

*Antes de ser asesor/a,* o papel de participante ocupa o primeiro lugar, en canto a porcentaxe de eleccións, en dez das doce modalidades concretas polas que se pregunta e o segundo nunha. O papel de relator/a ocupa o primeiro lugar nunha modalidade, o segundo en cinco e o terceiro en outras cinco. A coordinación sitúase en primeiro lugar para unha modalidade de formación, en segundo para cinco e en terceiro para outras cinco modalidades.

*Sendo asesor/a,* o rol de participante sitúase en primeiro lugar para tres modalidades (entre as que está a de cursos para asesores/as), en segundo para cinco e o terceiro lugar é para catro. O papel de relator recolle catro eleccións en segundo lugar e sete en terceiro. A coordinación, inherente á función asesora, ocupa o primeiro lugar con 9 eleccións, e o segundo con tres.



Táboa 49. Resumo papel desempeñado: participación

Antes de ser asesor/a <i>Número de orde</i>	Modalidade	Persoas que sinalan a opción		Despois de ser asesor/a <i>Número de orde</i>
		Antes de ser asesor/a	Sendo asesor/a	
1º	Xornadas	24,8%	14,9%	2º
2º	Cursos	24,4 %	12,4 %	3º
3º	Conferencias	17,8 %	12,0 %	4º
4º	Seminarios Permanentes	12,4 %	4,1 %	6º
5º	Grupos de Traballo	11,6 %	3,3 %	7º
6º	Proxectos de Formación e Asesoramento a Centros	11,2 %	0,8 %	9º
7º	Proxectos de Investigación e Innovación	9,1 %	5,0 %	5º
8º	Cursos para asesores/as	6,6 %	22,3 %	1º
9º	Talleres didácticos	6,2 %	4,1 %	6º
9º	Licencias por estudos	6,2 %	0,4 %	10º
10º	Asesoramento directo	1,7 %	5 %	5º
11º	Formación á distancia	--	1,2 %	8º
12º				

Táboa 50. Resumo papel desempeñado: coordinación

Antes de ser asesor/a <i>Número de orde</i>	Modalidade	Persoas que sinalan a opción		Despois de ser asesor/a <i>Número de orde</i>
		Antes de ser asesor/a	Sendo asesor/a	
5º	Grupos de traballo	4,1%	18,2 %	2º
7º	Asesoramento directo	1,7%	13,6 %	5º
7º	Talleres	1,7%	6,6 %	7º
2º	Proxectos de formación e asesoramento a centros	7,9%	15,3 %	4º
1º	SP	8,7%	15,3 %	4º
3º	Cursos	7,4 %	22,3 %	1º
4º	Xornadas	7%	16,9 %	3º
5º	Conferencias	4,5%	9,1 %	6º
6º	Prox. de Investigación e Innovación.	2,5%	3,3 %	9º
7º	Licencias por estudos (só antes), talleres e asesoramento directo coa mesma porcentaxe	1,7 %	--	
9º	Formación á distancia	0,4%,	1,7 %	10º
8º	Cursos para asesores/as	1,2 %	4,5%	8º

Táboa 51. Resumo papel desempeñado: relator/a

Antes de ser asesor/a <i>Número de orde</i>	Modalidade	Persoas que sinalan a opción		Despois de ser asesor/a <i>Número de orde</i>
		Antes de ser asesor/a	Sendo asesor/a	
1º	Cursos	16,5 %	16,9 %	1º
2º	Xornadas	9,5 %	10,3 %	4º
3º	Conferencias	9,1 %	6,2 %	5º
4º	Talleres	3,7 %	2,9 %	7º
5º	SP	3,3 %	3,7 %	6º
6º	GT	2,9 %	11,6 %	2º
7º	Asesoramento directo	2,1 %	10,3 %	4º
--	---	---	Formación á distancia 0,4 %	
8º	PFAC	1,7 %	10,7 %	3º
8º	Cursos para asesores/as	1,7 %	2,9 %	7º
9º	Proxectos de investigación e innovación.	1,2 %	2,1 %	8º
10º	Licencias	0,4 %	----	

Táboa 52. Resumo papel desempeñado: participación global (partipante asistente, relator/a, coordinador/a).

	Orde e número de modalidades elixidas /Papel					
		Participante		Relator/a		Coordinador/a
	Orde	Nº de modalidades elixidas	Orde	Nº de modalidades elixidas	Orde	Nº de modalidades elixidas
Antes de ser asesor/a	1º	10	1º	1	1º	1
	2º	1	2º	5	2º	5
	3º	--	3º	5	3º	5
Sendo asesor/a	1º	3	1º	--	1º	9
	2º	5	2º	4	2º	3
	3º	4	3º	7	3º	--

Neste ítem (apartado outras) recóllense aquelas actividades de formación que non se corresponden coas denominacións sinaladas, e sen precisar se son actividades realizadas antes ou durante o exercicio da función asesora. Tiña un valor complementario e de ampliación do abanico recollido.

A información resultante foi: Docencia CAP. Participante en proxectos I+D universitarios. Asesora externa (antes de ser asesora). Consello de redacción de revistas (membro). Cursos de Postgrao. Cursos doutorado, investigación para a tese

***Ítem 71. A súa decisión de desempeñar o labor de asesor/a obedece a***

A táboa seguinte amosa os resultados obtidos en relación coas motivacións para realizar o labor asesor.

Táboa 53. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “a súa decisión de desempeñar o labor asesor obedece a”

<b><i>A SÚA DECISIÓN DE DESEMPEÑAR O LABOR ASESOR OBEDECE A</i></b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaxe</b>
<b>Atractivo do labor</b>	53	38,4
<b>Desexo promoción profesional</b>	15	10,9
<b>Compromiso mellora educativa</b>	45	32,6
<b>Provisionalidade/lonxanía posto traballo</b>	9	6,5
<b>Outras razóns</b>	15	10,9
<b>Non contesta</b>	1	,7

Os motivos polos que unha persoa cambia o rol de docente polo de asesor/a de formación do profesorado, teñen sido obxecto de valoración e de especulación. A crenza de que asesores/as desertan do xiz, foxen da aula, está bastante estendida ao lado de outras consideracións, resulta pois de interese coñecer as respostas dos propios asesores e asesoras. De acordo cos resultados do ítem as dúas principais razóns son, por esta orde, o atractivo do labor, 38,4 % e o compromiso coa mellora educativa, 32,6 %, seguidas do desexo de promoción profesional co 10,9 % e outras razóns tamén co 10,9 %, finalmente a situación ou a localización do posto de traballo representa o 6,5 %. Os asesores/as de formación consideran o asesoramento unha tarefa atractiva coa

que se pode contribuír a mellora da educación. Non cadraría pois cun perfil de persoas “desertoras” do mundo educativo. Por outra parte o desexo de promoción profesional non representa unha porcentaxe especialmente significativa, non parece verse como plataforma que facilite acceso a postos apetecidos ou de maior relevancia.

***Ítem 72. Exprese o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento.***

Táboa 54. Frecuencias absolutas e porcentaxes da variable “exprese o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento”

<b>GRAO DE SATISFACCIÓN</b>		<b>Oportunidades de promoción profesional</b>	<b>Recoñecemento social do seu traballo</b>	<b>Repercusión percibida do labor</b>	<b>Remuneración</b>
Moito	Frecuencia	1		1	
	Porcentaxe	1,5		1,5	
Bastante	Frecuencia	7	7	23	5
	Porcentaxe	10,6	10,6	34,8	7,6
Suficiente	Frecuencia	19	25	21	22
	Porcentaxe	28,8	37,9	31,8	33,3
Pouco	Frecuencia	19	25	14	29
	Porcentaxe	28,8	37,9	21,2	43,9
Nada	Frecuencia	14	4	1	1
	Porcentaxe	21,2	6,1	1,5	1,5
Non contesta	Frecuencia	6	5	4	6
	Porcentaxe	9,1	7,6	6,1	9,1
Nulo	Frecuencia			2	3
	Porcentaxe			3,0	4,5

Na táboa 54 (anterior), recóllense os resultados obtidos neste ítem. Os asesores e asesoras de formación manifestan estar pouco ou nada satisfeitos/as coas oportunidades de promocionarse profesionalmente, (50%), con unha diferenza de algo máis de 20 puntos sobre as opcións de suficiente e bastante. Sen embargo, esta posibilidade non parece ser unha expectativa para moitas persoas (só o 10,9 % de acordo co ítem anterior).

O recoñecemento social percibido por asesores e asesoras de formación sitúase nas opcións suficiente e bastante (48,5%), con pouco máis de 4 puntos de vantaxe, sobre as de pouco ou nada; sen embargo, na nosa experiencia sucede o contrario, de maneira que se considera que nin tan sequera se nos coñece. Asesores e asesoras de formación, perciben que o seu labor repercute na formación do profesorado nunha importante porcentaxe (68,1%).

Sería interesante explorar esta percepción por parte do profesorado e poder contrastar ambas, tanto máis cuanto que a avaliación da formación, especialmente a avaliación demorada, é unha cuestión controvertida como materia, sempre pendente, neste campo.

A remuneración é pouco ou nada satisfactoria para o 45,4% fronte ao 40,9 % que a considera suficiente ou bastante satisfactoria.

En resumo, asesores e as asesoras de formación amosan a súa satisfacción co recoñecemento social do seu traballo e a repercusión do mesmo e pola contra están insatisfeitos/as coas oportunidades de promoción profesional e coa remuneración que perciben.

Como xa comentamos, estes resultados non parecen ser coherentes con diferentes manifestacións verbais, tales como queixas constantes sobre o interese que esperta o labor asesor, recoñecemento do mesmo, desmotivación do profesorado.

Na táboa 55, recollemos os datos proporcionados pola opción *outros motivos*, nos que a heteroxeneidade é a nota predominante.

Táboa 55. Resumo de “exprese o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento” (outros motivos)

<b>OUTROS MOTIVOS (DICIR CALES)</b>
Rexistramos aquí as respostas individuais, tal e como foron dadas, a esta opción. Unha persoa matiza as súas respostas co vocablo <i>nada</i> , acorde coa escala do ítem
<p>Colaboración e compartir experiencias co profesorado e os equipos de asesoramento.</p> <p>Coñecer a docencia dende outro punto de vista, máis plural.</p> <p>Posibilidades de investigar, pero dado o traballo son poucas.</p> <p>Relacións persoais e profesionais.</p> <p>A oportunidade de estar en contacto con realidades educativas diferentes e poder intervir para tentar melloralas.</p> <p>Estar ao día e ter sempre un obxectivo a cubrir.</p> <p>A oportunidade de coñecer a persoas de gran relevancia profesional.</p> <p>A satisfacción polo bo clima relacional do equipo de asesoramento.</p> <p>Horas extras para realizar todo o traballo da asesoría: <i>nada</i>.</p> <p>Acumulación de diversas(excesivo número) de actividade por asesoría: <i>nada</i>.</p> <p>Tarefas administrativas, burocráticas, etc, que terían que ser asumidas por unha persoa administrativa, non pola persoa asesora: <i>nada</i>.</p> <p>Comprensión e valoración da dedicación da persoa asesora fóra do horario de traballo: <i>nada</i>.</p> <p>Número de actividades desta asesoría no curso 03-04:</p> <p>4 PFACs</p> <p>5S.Ps</p> <p>6 G.Ts</p> <p>2 Curso; Introducción ó manexo do ordenador</p> <p>2 Cursos de 21 h. cada un</p> <p>1 curso de 10 h.</p> <p>4 Xornadas de 30 h. cada unha</p> <p>1 Curso de F.P.</p> <p>Membro da Comisión de selección, GTs, SPs e PFACs deste CFR.</p> <p>Membro da Comisión de Orientación e Atención ás n.e.e. para a elaboración do Plan de Formación 04-05</p> <p>Asesoramento aos centros da propia asesoría</p> <p>Asesoramento ao relativo a n.e. especiais, orientación, tutoría, audición e linguaxe, a todo o profesorado que o solicita...</p> <p>Propia formación profesional</p> <p>Moi satisfeito co equipo de traballo, o mellor de todo.</p>

### En conclusión:

De acordo cos datos anteriores o perfil do asesor/a de formación é de unha persoa varón, entre 40 e 49 anos, exercendo o labor de asesor/a de formación, cunha experiencia como docente de entre 15 a 24 anos, con menos de 6 de experiencia asesora. Posúe a titulación de mestre de Ed. Primaria (seguido de mestre con unha licenciatura), que exercía o seu labor docente na Ed. Primaria (seguido da ESO), nas materias de Lingua Castelá, Ed. Física, Matemáticas e CC. Naturais ou L.Galega, maioritariamente, e que posúe, principalmente, as especialidades de: Educación Primaria: 82,6%; Lingua

Galega: 53,8%; Ciencias Sociais: 45,8%; Matemáticas: 40,3% e Lingua Castelá: 26,8%.

Na súa formación destaca o rol de participante ante de ser asesor/a nas modalidades de xornadas, cursos e conferencias, e tamén sendo asesor/a nas modalidades de cursos para asesores/as, xornadas, cursos e conferencias. A continuación sitúase o rol de coordinación no exercicio da función asesora, particularmente nas modalidades de curso e grupos de traballo. O rol de relator/a ocuparía o terceiro lugar, con porcentaxes moi similares tanto antes como durante o exercicio da función asesora, na modalidade curso. No exercicio de dita función hai notables diferenzas porcentuais, nas modalidades de grupo de traballo e proxecto de formación.

Decídese a ser asesor/a polo atractivo do labor en primeiro lugar e por compromiso coa mellora educativa despois, considera que o seu traballo está suficiente ou bastante recoñecido socialmente e que ten suficiente ou bastante repercusión. Está pouco satisfeito/a coa remuneración e pouco ou nada coas oportunidades de promoción profesional, aínda que estás non fosen o motivo polo que se decide a ser asesor/a.

De acordo cos datos obtidos, por termo medio cada asesor/a, da Comunidade autónoma galega, debe atender uns 20 centros, arredor de 175 profesores/as e recorrer unha media de 22 quilómetros.

### **3.1.2. Dimensión 1: contexto**

Na análise desta dimensión abordamos as seguintes categorías:

*Sistema de formación:* con ítems relativos á política educativa autonómica en relación coa lexislación, o modelo, a selección e avaliación de axentes da formación e a coordinación interinstitucional.

As porcentaxes relativas aos resultados obtidos poden verse na táboa número 56, que segue.

Táboa 56. Categoría: sistema de formación

ÍTEMS	Non contesta	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
1. A política de formación ...	1,5	4,5	27,3	18,2	43,9	4,5
8. Os procedementos de selección...		10,6	21,2	33,3	28,8	6,1
9. A provisión con carácter definitivo...		13,6	19,7	13,6	30,3	22,7
10. A colaboración e coordinación...		7,6	27,3	10,6	39,4	15,2
14. A comisión formada polas direccións ...	3,0	12,1	19,7	37,9	24,2	3,0
22. O actual sistema de formación ...		9,1	18,2	28,8	40,9	3,0

Nesta categoría, observamos que os ítems referidos á potencialidade do modelo de formación definido pola política educativa, para propiciar a autonomía e capacitación de profesorado e a capacidade do marco normativo para mellorar a formación, ítems 1 e 22, amosan porcentaxes de acordo entre o 40 e 50 por cento, e valores altos dos que non teñen opinión. Nos ítems 8 e 9, relacionados coa selección de recursos humanos, a porcentaxe de acordo é do 53% a favor da estabilidade do posto de asesor/a como factor favorecedor do labor de asesoramento, se ben un 33,3% está en desacordo e o resto non opina. No relativo ós procedementos de selección, o acordo (35%), desacordo (31,8%) e ausencia de opinión (33,3%) son practicamente iguais. A coordinación no sistema, tanto a nivel das distintas institucións da Comunidade como entre as asesorías dos Servizos centrais e periféricos presenta resultados dispares. No nivel institucional (ítem 14) cada unha das opcións (acordo, desacordo, sen opinión), sitúase en torno a terceira parte, sendo a opción sen opinión a maioritaria co 37,9%; polo que podemos pensar que é un proceso sobre o que non se posúe suficiente información (sexa por falta de reflexión ou por ser opaco). Hai acordo, pola contra, en considerar difícil a coordinación



entre asesorías centro-periferia, 54,6%, (ítem 10), aínda que a terceira parte estea en desacordo e un 10,6% non teña opinión. Un 54,6 % considera que a provisión con carácter definitivo do posto de asesor/a melloraría o labor asesor; non obstante, a terceira parte non está de acordo e o resto non ten opinión. Pode subliñarse que os ítems 8 e 14, sobre aspectos mais afastados do coñecemento ou experiencia das persoas asesoras, amosan unha indefinición de resultados distribuíndose case por igual entre os tres grupos de opcións. Non hai pois, unha concepción clara en torno ao sistema de formación.

**Características da formación:** os ítems refírense á planificación, desenvolvemento e avaliación da formación e do asesoramento á formación, así como os recursos dedicados á mesma. A táboa amosa os datos obtidos.

Táboa 57. Categoría: características da formación

ÍTEMS	Non contesta	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
2. A planificación da formación...		9,1	54,5	9,1	25,8	1,5
3. As diferentes persoas e instancias implicadas...		3,0	34,8	22,7	36,4	3,0
4. A existencia de modalidades...	1,5	12,3	44,6	18,5	18,5	4,6
5. Os recursos persoais, orzamentarios...		9,2	32,3	10,8	33,8	13,8
6. Desenvólvense procesos sistemáticos...		28,8	51,5	16,7	3,0	

De acordo cos datos podemos destacar que o 70,3% dos asesores/as considera que non se realizan procesos de avaliación demorada fiables, o 63,6 % que non se planifica en base a unha adecuada detección de necesidades e o 57,9 %, que as modalidades de formación non son cores para esta. En relación cos recursos para a formación a distribución no acordo (47,6%) e no desacordo (41,5%), son moi similares. Non é concluínte o resultado equilibrado entre as diferentes opcións respecto da participación na planificación. A opción, sen opinión, amosa resultados bastante altos, especialmente nos ítems 3 (22,7%), 4 (18,5%) e 6 (16,7%). Este aspecto é destacable, sobre todo en relación co

primeiro dos ítems, dado que os asesores/as interveñen nos procesos de planificación a este nivel, e tamén co último, non obstante a alta porcentaxe de acordo que acada, por ser xa clásica a afirmación sobre a ausencia de procesos de avaliación demorada da formación. En conclusión, respecto das características da formación, os asesores/as de formación consideran que non se planifica en base a unha adecuada detección de necesidades, e que non se realiza unha avaliación demorada da repercusión da formación, así como que as modalidades de formación non son corsés. Respecto da participación na planificación e dos recursos dedicados á formación a postura é dun certo equilibrio.

***Institución de formación:*** esta categoría inclúe ítems relativos á avaliación do labor do Centro de Formación, existencia dun proxecto pedagóxico, formación e cultura de traballo do seu equipo, dirección do centro, difusión da oferta de formación, procesos de mellora da calidade, (ISO 9001), e valoración do tempo do asesor/a. A táboa 58 amosa as porcentaxes de resposta na dimensión Contexto relativas á categoría *institución de formación*, a excepción do ítem relativo ao tempo que analizamos por separado.

Táboa 58. Categoría: a institución de formación

ÍTEMS	Non contesta	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
7. O Centro de Formación e Recursos avalía o seu labor...	1,5	9,1	28,8	25,8	28,8	6,1
11. A formación que posúe o equipo...		7,6	31,8	28,8	27,3	4,5
12. O CFR posúe un proxecto pedagóxico...	1,5	15,2	27,3	24,2	24,2	7,6
13. A cultura de traballo do equipo...	1,5	6,1	10,6	13,6	47,0	21,2
15. A dirección dos CFR actúa como canle de comunicación...	1,5	4,5	9,1	22,7	51,5	10,6
20. Os procedementos de difusión da oferta...	1,5	1,5	18,5	12,3	46,2	20,0
21. O desenvolvemento de procesos de mellora ...	1,5	12,1	18,2	22,7	28,8	16,7

Observamos que os ítems 13, 15 e 20 concitan o maior grao de acordo, de tal modo que se percibe a cultura de traballo do Centro de Formación e Recursos (CFR) como colaborativa (68,2%), a dirección como canle de comunicación bidireccional, equipos asesoramento-administración, (62,2%), non obstante neste ítem a porcentaxe de persoas sen opinión acada o 22,7%; e os procedementos de difusión da oferta de formación como axeitados (66,1%). Os ítems 7, 11 e 12, referidos á avaliación fiable do labor do CFR, á formación dos equipos e á presenza dun proxecto pedagóxico que oriente o labor, respectivamente, acadan pola contra a maior porcentaxe de desacordo, con puntuación arredor do 40%; se ben o acordo sitúase en torno a terceira parte e a porcentaxe de ausencia de opinión é alta. O ítem 21, referido ás expectativas relacionadas cos procesos de mellora da calidade nos CFR (lembremos que neste momento estaban a iniciarse procesos de certificación de calidade, que retornan coa nova regulación de 2011), amosan unha maior porcentaxe de acordo (45,5%), non obstante, a alta puntuación de ausencia de opinión (22,7%) e unha porcentaxe significativa (30,3%), de desacordo.

Podemos concluír, coa precaución que os datos suxiren, que para os asesores/as de formación a institución de formación non avalía o seu labor de modo fiable, non en tanto, debe notarse que a concreción da pregunta aludindo ao Centro fai variar sensiblemente, a favor, as porcentaxes en relación coas do ítem anterior da categoría características da formación, que pregunta por a avaliación da repercusión da formación en xeral, cabe considerar que a percepción global é peor que a que se refire ao contexto propio e tamén que hai maior descoñecemento como amosa a maior porcentaxe de ausencia de opinión (25,8% fronte a 16,7%). Tampouco é positiva a percepción respecto á existencia dun proxecto pedagóxico propio, a difusión adecuada da oferta de formación ou a que a súa dirección actúa como canle de comunicación bidireccional entre a administración e os equipos. Non en tanto o dito, a cultura de traballo dos equipos de asesoramento pode definirse como colaborativa, á vista das respostas, mentres que os equipos precisan mellorar a súa formación.

A continuación facemos a análise, por separado, do ítem 23, tamén encadrado na categoría *a institución de formación*, dadas as súas características formais.

Na táboa 59 poden verse os resultados obtidos, que nos permiten analizar a percepción que asesores e asesoras teñen do tempo que dedican ao seu labor. Obsérvase que o tempo que dedican ás tarefas burocráticas é bastante (47%), ou demasiado (39,4%), e só para o 9,1%, normal. O tempo que consideran que deberían dedicarlle é normal (40,9%), pouco (36,4%) ou moi pouco (16,7%). As tarefas burocráticas consumen pois máis tempo do que as asesoras/es desexarían. Á planificación, organización e xestión das actividades de formación amosa resultados equilibrados entre o tempo que dedican: bastante (65,2%), normal (22,7 %) ou pouco (4,5 %) respecto do tempo que deberían dedicarlle: bastante ( 62,1%), normal (25,8%), pouco e demasiado por igual (4,5%). Á preparación do seu labor dedícanlle un tempo normal (39,4 %), bastante (27,3%), pouco (22,7%), o 6,1% considera que é demasiado. De acordo cos datos percíbese que deberían dedicarlle bastante (66,7%), opción maioritaria que resulta ser a suma exacta das porcentaxes bastante e normal do que lle dedican. A percepción, pois, amosa insatisfacción neste aspecto tan obvio e necesario. O tempo consumido no asesoramento directo é pouco (43,9 %), normal (28,8%), bastante (10,6 %), e só moi pouco o ( 13,6%). Consideran que deberían dedicarlle bastante (62,1 %), normal (24,2 %), demasiado (9,1%). As opcións que amosan a percepción de que deberían poder dedicarlle máis tempo son claramente maioritarias, o que expresaría o desexo de poder facelo, así como a relevancia concedida a esta tarefa.

As asesoras/es dedican á propia formación pouco tempo (36,4%), moi pouco (24,2 %), normal (22,7%) e bastante (12,1 %). Decántanse claramente por dedicarlle bastante (63,6 %), normal (24,2 %) e demasiado (7,6 %). A propia formación é, á vista do datos, un aspecto prioritario.

Avaliación de actividades: dedican unha cantidade de tempo normal a esta tarefa o (47%), pouco (33,3%) ou bastante (10,6 %). Só un 4,5 % , dedica

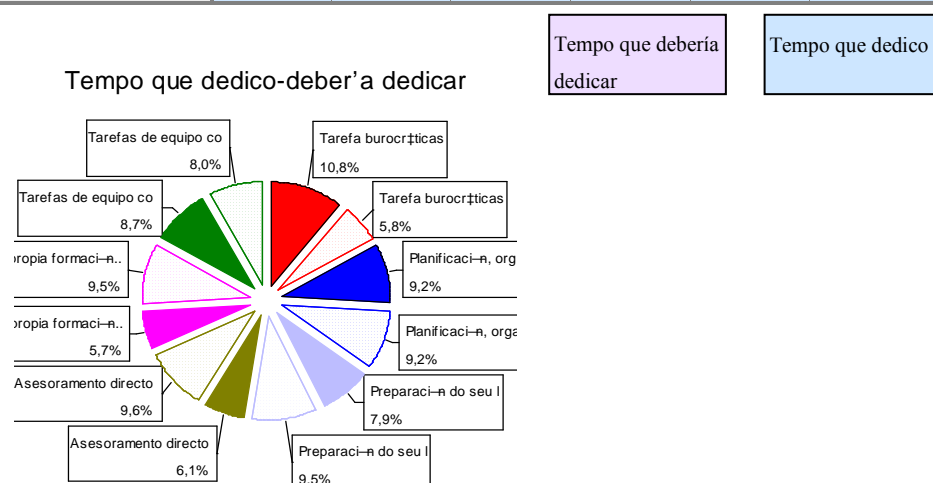
moi pouco e un 1,5% demasiado. Inclínanse, de acordo cos datos, por dedicarlle un tempo normal o 62,1%, bastante (31,8%). As opcións pouco e demasiado acadan igual valoración (1,5%). Avaliar aparece así, como un aspecto relevante, ao que debe dedicárselle o tempo necesario, de acordo ao 95,5 % dos matices de respostas (bastante, moito, demasiado). Os asesores e asesoras dedican ás tarefas de equipo bastante tempo (40,9%), normal (28,8%), demasiado (12,1%), pouco (10,6 %) ou moi pouco (3%). Contestan que deberían dedicarlle normal (62,1%), bastante (27,3 %), pouco ( 3%) e moi pouco e demasiado (1,5 %); de modo que o 90,9%, considera que o traballo en equipo, debe ter o seu espazo, que maioritariamente debe ser *normal*.

Pode concluírse que os asesores e asesoras de formación consideran que dedican bastante tempo ás tarefas burocráticas, ás de planificación e ás de equipo; normal á preparación do labor e á avaliación e pouco ao asesoramento directo e á propia formación. De acordo cos datos deberían dedicarlle un tempo menor (normal: 40,9%), ás tarefas burocráticas e ás tarefas de equipo, se ben neste caso a porcentaxe global elévase (normal: 62,1%); a mesma cantidade de tempo á avaliación de actividades, elevándose tamén a porcentaxe (normal: 62,1%) e á planificación, organización e xestión, con un lixeiro descenso no total global (bastante: 62,1%). As actividades ás que consideran que deberían dedicar máis tempo son as que teñen que ver coa súa preparación e coas labores asesoras propiamente ditas, isto é, á preparación do seu labor e á propia formación, (bastante con 26 e 27 puntos porcentuais de aumento), e ao asesoramento directo (bastante con 18 puntos porcentuais de aumento). En xeral, hai insatisfacción coa cantidade e distribución do tempo de traballo, a pesares da súa importancia, recoñecida na literatura conceptual relativa ao labor docente, (Hargreaves, 1996), que de acordo co paralelismo que establecemos, consideramos pertinente reflectir para referirnos ao asesoramento á formación.

A táboa 59 e a gráfica 4, permiten obter unha visión sintética e visual, do que vimos sinalando.

Táboa 59. Categoría: a institución de formación, (tempo que lle dedico- debería dedicarlle).

ITEM 23	0 %	moi pouco %	pouco %	normal %	bastante %	demasiado %
Tarefas burocráticas	1,5		3,0	9,1	47,0	39,4
Tarefas burocráticas	3,0	16,7	36,4	40,9	3,0	
Planificación, organización e xestión...	3,0	1,5	4,5	22,7	65,2	3,0
Planificación, organización e xestión...	3,0		4,5	25,8	62,1	4,5
Preparación do seu labor...	3,0	1,5	22,7	39,4	27,3	6,1
Preparación do seu labor...	3,0		1,5	22,7	66,7	6,1
Asesoramento directo ó profesorado...	1,5	13,6	43,9	28,8	10,6	1,5
Asesoramento directo ó profesorado...	3,0		1,5	24,2	62,1	9,1
Á propia formación...	3,0	24,2	36,4	22,7	12,1	1,5
Á propia formación...	3,0		1,5	24,2	63,6	7,6
Avaliación de actividades...	3,0	4,5	33,3	47,0	10,6	1,5
Avaliación de actividades...	3,0		1,5	62,1	31,8	1,5
Tarefas de equipo no CFR...	4,5	3,0	10,6	28,8	40,9	12,1
Tarefas de equipo no CFR...	4,5	1,5	3,0	62,1	27,3	1,5



Gráfica N°4: tempo que dedico debería dedicar

**Ámbito de traballo:** esta categoría inclúe ítems referidos á valoración do papel do Centro de Formación e Recursos, ao papel do profesorado e centros educativos, existencia de coordinadores/as de formación e credibilidade concedida ao asesor/a. A táboa 60 amosa os resultados obtidos.

Táboa 60. Categoría: ámbito de traballo

ÍTEMS	Non contesta	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
16. O profesorado e os centros soen tomar a iniciativa...		6,1	36,4	19,7	36,4	1,5
17. A formación melloraría se nos centros houbera coordinadores/as de formación...		1,5	3,0	7,6	34,8	53,0
18. O profesorado valora o papel que o CFR e o seu equipo...	3,0	4,5	27,3	28,8	33,3	3,0
19. Os asesores/as gozan de credibilidade...		1,5	21,2	37,9	37,9	1,5

Nesta táboa observamos unha tendencia de indefinición e dispersión nas concepcións dos asesores/as a excepción do ítem referido ao coordinador/a de formación nos centros que concita o acordo (87,8%), sobre a súa necesidade. Respecto á toma de iniciativa por parte dos centros e profesorado o acordo (37,9%) e desacordo (42,5%), son similares e o número dos que non teñen opinión é alto (19,7%). Na valoración do papel do Centro de Formación e Recursos e do equipo asesor, destaca a alta porcentaxe de persoas que non teñen opinión (28,8%), a pesares de que a opción de consenso sexa a máis alta (36,3%), seguida moi preto, pola de desacordo (31,8%). A ausencia de pronunciamento é aínda máis significativa respecto da credibilidade das asesoras/es, (37,9%), pese a unha porcentaxe de acordo do 39,4% e un desacordo do 22,7%.

A indefinición e dispersión mencionadas, respecto dos ítems 18 e 19 serían coherentes coas baixas puntuacións e ausencia de opinión respecto do desenvolvemento de procesos fiables de avaliación demorada da formación e de avaliación do labor do Centro de Formación e Recursos, (ítems 6 e 7 desta dimensión).

Algo similar parece suceder respecto do ítem 16, relacionado coa toma de iniciativa do profesorado e centros na demanda de formación e asesoramento. En función desta relación, cabe pensar que esa indefinición obedece non só a unha falta de información senón tamén de contraste da que poida cada quen posuír, tanto máis cuanto que a demanda ou non de asesoramento por parte do profesorado, o recoñecemento do propio labor e de credibilidade son aspectos vivenciais da tarefa asesora.

Táboa 61. Categoría: sistema de formación

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
1. A política de formación permanente...	1,5%	4,5%	27,3%	18,2%	43,9%	4,5%
8. Os procedementos de selección...		10,6%	21,2%	33,3%	28,8%	6,1%
9. A provisión con carácter definitivo...		13,6%	19,7%	13,6%	30,3%	22,7%
10. A colaboración e coordinación...		7,6%	27,3%	10,6%	39,4%	15,2%
14. A comisión formada polas direccións dos distintos CFR...	3,0%	12,1%	19,7%	37,9%	24,2%	3,0%
22. O actual sistema de formación permanente do profesorado ...		9,1%	18,2%	28,8%	40,9%	3,0%

Nesta categoría obsérvase que ningún dos ítems incluídos concita unha porcentaxe de acordo realmente significativa; tan só a percepción de que o carácter estable do posto de asesor sería favorable á mellora da formación, que



acada un 53%, xunto coa da dificultade de coordinación entre asesorías dos Centros de Formación e Servizos centrais (54,6%), poden destacarse, se ben tamén obteñen, porcentaxes significativas de desacordo (33,3% e 34,9%, respectivamente), así como de ausencia de opinión (13,6% para respecto da estabilidade e 10,6% para a coordinación). Máis abaixo hai que situar a porcentaxe de acordo ao respecto de que a política de formación responda a un modelo promotor da autonomía e capacitación do profesorado, (48,4%), sendo alta a porcentaxe de desacordo (31,8%), e significativa a ausencia de opinión (18,2%), o que nos leva a interrogarnos sobre a formación de xuízo neste ámbito das asesoras/es cando é algo que se entenden viven día a día. Os procedementos selectivos das direccións e asesorías, amosan porcentaxes case iguais de acordo (34,9%) e de ausencia de opinión (33,3%) e desacordo (31,8%), polo que parece claro que non hai un xuízo consistente formado; de modo similar o labor de coordinación da comisión formada polas direccións dos Centros de Formación, acada a maior porcentaxe na opción de ausencia de opinión (semella que se descoñece), seguida pola de desacordo (31,8%) e acordo (27,2%).

Finalmente, a lexislación vixente neste momento (Decreto 245/99, 2ª da tres etapas consideradas no relato autobiográfico), é considerada como marco favorable para a mellora da formación polo 543,9% das asesoras/es, estando en desacordo o 27,3% e non tendo opinión o 28,8%, unha elevada porcentaxe para unha cuestión que afecta directamente. Cabería preguntarse si non son moi poucos os asesores/as de formación que reflicten sobre estas cuestións.

### **3.1.3. Dimensión 2: necesidade de formación**

Nesta dimensión consideramos as seguintes categorías: capacidade de comunicación, capacidade de organización e xestión, capacidade de reflexión sobre a propia práctica, coñecementos pedagóxico-didácticos, actitudes. Cada unha contén os mesmos ítems que son respondidos en dúas escalas: coñecemento necesario no desempeño do labor cotiá de asesoramento

(*coñecemento necesario*) e coñecemento que constitúe unha necesidade de formación para o asesor/a (*necesidade de formación*). A continuación facemos unha análise descritiva de cada categoría en ambas escalas relacionando estas.

**Capacidade de comunicación**, contén ítems sobre a capacidade de establecer relacións respectuosas e sobre a aplicación de estratexias de mediación en conflitos. Na táboa 62 poden observarse os resultados obtidos:

Na escala **coñecemento necesario** observamos que ambos ítems acadan altas porcentaxes de acordo (94% e 86,4%, respectivamente), se ben o peso é maior para a opción moi de acordo no primeiro caso e para a opción de acordo no segundo, onde a ausencia de opinión representa o 12,1% fronte o 6,1% do primeiro ítem. A opción de desacordo non está presente no ítem 24 e apenas alcanza o 1,5% no ítem 25.

Na escala **necesidade de formación**, tamén as maiores porcentaxes son para o acordo (66,6% e 80,3%, respectivamente), se ben o maior peso é para o segundo ítem (mediación) ao contrario que na outra escala. A ausencia de opinión é significativa para o ítem 24 (19,7%) e algo menor (13,6%) para o 25.

Concluimos que na categoría *capacidade de comunicación*, os asesores/as opinan que no labor asesor é necesario ser capaz de construír (iniciar, desenvolver, manter) relacións de confianza e respecto co profesorado e coñecer e saber aplicar distintos enfoques e estratexias para a mediación en conflitos; así como que ambos aspectos constitúen, para eles/as, unha necesidade de formación, sendo maior no caso da mediación, que é cando se necesita actuar aplicando os coñecementos pertinentes de acordo coa situación concreta.

Resulta destacable a alta porcentaxe de consenso obtida para o ítem referido a mediación en conflitos en ambas escalas, fronte ao desacordo en considerala como tarefa de asesoramento (ítem 55 do cuestionario). A media da distancia entre as puntuacións en ambas escalas é de 17 puntos porcentuais, na opción “de acordo”, en favor da escala coñecemento necesario.

Táboa 62. Categoría: capacidade de comunicación

ÍTEMS	moi en desacor- do	en desacordo	Sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%
24. Ser capaz de construír relacións de confianza e respecto co profesorado			6,1	25,8	68,2
24. Ser capaz de construír relacións...	3,0	10,6	19,7	53,0	13,6
25. Coñecer e saber aplicar distintos enfoques e estratexias para a Mediación en conflitos		1,5	12,1	48,5	37,9
25. Coñecer e saber aplicar	3,0	3,0	13,6	54,5	25,8

Necesario no desempeño do seu labor

Constitúe necesidade de formación

*Capacidade de organización e xestión*, esta categoría está constituída por ítems relativos á capacidade de dinamización, planificación, desenvolvemento e avaliación de proxectos e actividades de formación, de facilitar a reflexión sobre a práctica, o traballo colaborativo, demostración de prácticas de ensinanza na aula, elaborar e avaliar estratexias de asesoramento e de exercer diferentes estilos de liderado.

A táboa 63 amosa os resultados desta categoría. Na escala **coñecemento necesario**, observamos que os ítems 26 e 30, referidos ao coñecemento base que requiren unha parte considerable das actividades de asesoramento á formación: capacidade de promover, deseñar, desenvolver e avaliar proxectos, plans de acción e actividades de formación e capacidade de elaborar, desenvolver a avaliar estratexias contextualizadas de asesoramento, ocupan os dous primeiros lugares de acordo coa porcentaxe acadada (92,4% e 89,3%, respectivamente). A continuación destaca a capacidade de axudar ao profesorado a reflexionar sobre a súa práctica (86,3%) e o apoio ao traballo

colaborativo (84,8%). A capacidade de exercer liderado ocupa o quinto lugar (71,2%), se ben a ausencia de opinión chega ao 21,1%. No último posto sitúase a capacidade de demostrar prácticas de ensinanza relevantes que sirvan de feed-back ao profesorado co 62,1% de acordo e o 24,2% de ausencia de opinión. Na escala **necesidade de formación**, prodúcese unha orde semellante á excepción dos lugares 3º e 4º que se intercambian; sen embargo, as porcentaxes que expresan a necesidade de formarse son menores e cargan o peso na opción “de acordo”. Isto ocorre de modo constante en tódalas categorías desta dimensión, o cal nos leva a pensar que se a necesidade para o exercicio do labor asesor é superior á consideración como necesidade de formación os asesores/as de formación percíbense, lóxicamente, como capacitados/as para o labor que realizan, aínda que esta capacitación sexa susceptible de mellora en diferente grao.

En síntese, na **escala coñecemento necesario**, os datos amosan un alto grao de acordo en relación co coñecemento necesario que recollen os diferentes ítems desta categoría, apenas o ítem 29 se sitúa nun lugar intermedio co 62,1%. Aínda así, debemos sinalar que a ausencia de opinión acada valores a destacar nos ítems 29 (24,2%), 31 (21,2%), e 28 (12,1%); polo contrario as opción de desacordo apenas teñen presenza relativa.

Na escala **necesidade de formación**, tamén son altas as porcentaxes que reflicten a opinión das asesoras/es de formación, en canto a si os coñecementos formulados nos distintos ítems constitúen para eles/as necesidades de formación, a excepción dos ítems 29 (51,5%) e 31 (57,6%). Por outra parte a ausencia de opinión é forte (27,3% no ítem 31; 19,7% no 29; 18,2% no 27; 16,7 no ítem 28 e 13,6 % no 30 e no 26) e o desacordo so destacable (27,3%), no ítem 29.

Se isto pode interpretarse como que os asesores/as de formación non son plenamente conscientes das súas necesidades de formación e por elo non se pronuncian é algo que non podemos concluír, pero chama a atención esta

indefinición, tanto máis cuanto que o acordo é destacable na súa consideración como coñecementos necesarios para desempeñar o labor asesor.

A distancia entre as puntuacións para a opción maioritaria (o acordo) en ambas escalas é de 14,78 puntos porcentuais, en favor da escala **coñecemento necesario**.

Táboa 63. Categoría: capacidade de organización e xestión

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
26. Ser capaz de promover, deseñar, desenvolver e avaliar proxectos, plans de acción e actividade de formación				7,6	37,9	54,5
26. Ser capaz de promover, deseñar, desenvolver e avaliar proxectos, plans de a		1,5	7,6	13,6	43,9	33,3
27. Ser capaz de colaborar co profesorado e cos centros na reflexión sobre a súa práctica e proporcionarlle os recursos para melloralala			3,0	10,6	33,3	53,0
27. Ser capaz de colaborar co profesorado e cos centros na reflexión sobre...		1,5	12,1	18,2	34,8	33,3
28. Saber como promover, motivar e facilitar o traballo en grupo colaborativo			3,0	12,1	30,3	54,5
28. Saber como promover, motivar e facilitar ...		3,0	9,1	16,7	43,9	27,3

Necesario no desempeño  
do seu labor

Constitúe necesidade de  
formación

Táboa 63. Categoría: capacidade de organización e xestión (continuación)

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
29. Ser capaz de demostrar prácticas relevantes de enseñanza na aula que poidan servir como referencias de contraste para o profesorado		3,0	10,6	24,2	34,8	27,3
29. Ser capaz de demostrar prácticas relevantes de enseñanza na aula que poidan ...	1,5	9,1	18,2	19,7	33,3	18,2
30. Ser capaz de elaborar, desenvolver e avaliar documentos e estratexias de asesoramento contextualizados			1,5	9,1	54,5	34,8
30. Ser capaz de elaborar, desenvolver e avaliar documentos e estratexias ...		1,5	12,1	13,6	47,0	25,8
31. Ser capaz de exercer diferentes estilos de liderado en distintas situacións		3,0	4,5	21,2	40,9	30,3
31. Ser capaz de exercer diferentes estilos de liderado...		6,1	9,1	27,3	36,4	21,2

Necesario no desempeño  
do seu laborConstitúe necesidade de  
formación

**Capacidade de reflexión sobre a propia práctica.** Esta categoría está formada por un único ítem para coñecer a opinión das asesoras/es de formación en relación coa reflexión sobre a propia práctica e a autoavaliación da incidencia do propio labor como instrumentos de mellora do labor de asesoramento. A táboa que segue, amosa os resultados obtidos:

Táboa 64. Categoría: capacidade de reflexión sobre a propia práctica

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
32.Saber como reflexionar sobre a súa propia práctica e autoavaliar a incidencia do seu labor	1,5			4,5	60,6	33,3
32.Saber como reflexionar sobre a súa propia práctica e autoavaliar a incidencia do seu labor	1,5	3,0	7,6	15,2	50,0	22,7

Necesario no desempeño do seu labor

Constitúe necesidade de formación

Na escala **coñecemento necesario**, acada unha moi alta porcentaxe de acordo (93,9%), cargando o peso na opción “de acordo”.

Na escala **necesidade de formación**, a porcentaxe de acordo é tamén elevada, aínda que algo menor (72,7%), a ausencia de opinión sitúase no 15,2% e o desacordo no 10,1%, fronte o 4,5% e cero, respectivamente, na outra escala.

Podemos pois concluír que os asesores/as de formación consideran, claramente, que saber reflexionar sobre a súa propia práctica e autoavaliar a incidencia do seu labor é un coñecemento necesario no desempeño do seu labor cotián e que constitúe para eles/as unha necesidade de formación para desenvolver ese labor. A distancia entre as puntuacións para a opción maioritaria (o acordo), en ambas escalas é de 20 puntos porcentuais, (a favor da escala *coñecemento necesario*).

**Coñecementos pedagógico-didácticos.** Esta categoría está formada por ítems que recollen formulacións sobre coñecementos disciplinares nunha área concreta, a selección, elaboración e emprego de materiais e as novas tecnoloxías, para o apoio aos procesos de ensinanza e de aprendizaxe, coa

avaliación de proxectos e actividades de formación, e sobre as organizacións escolares e a súa mellora. Os resultados poden observarse na seguinte táboa:

Táboa 65. Categoría: coñecementos pedagóxico-didácticos

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
33. Posuír coñecementos pedagóxico-didácticos e dunha área concreta, actualizados, para apoiar os procesos de ensino e aprendizaxe		1,5	1,5	24,2	39,4	33,3
33. Posuír coñecementos pedagóxico-didácticos e dunha área concreta, actualizados, para apoiar os procesos de ensino ...		1,5	15,2	24,2	39,4	19,7
34. Saber como seleccionar, elaborar, empregar e avaliar materiais para desenvolver os procesos de ensino e aprendizaxe		1,5	3,0	7,6	56,1	31,8
34. Saber como seleccionar, elaborar, empregar e avaliar materiais para desenvolver os procesos...		4,5	7,6	19,7	50,0	18,2
35. Posuír coñecementos adecuados sobre as novas tecnoloxías da información e da comunicación			3,0	7,6	53,0	36,4
35. Posuír coñecementos adecuados sobre as novas tecnoloxías da información...			12,1	10,6	40,9	36,4

Necesario no desempeño  
do seu labor

Constitúe necesidade de  
formación



Táboa 65. Categoría: coñecementos pedagóxico-didácticos (continuación)

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	Sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
36. Coñecer e saber empregar diversos procedementos e instrumentos de avaliación de actividades, proxectos e experiencias de formación				13,6	63,6	22,7
36. Coñecer e saber empregar diversos procedementos e instrumentos de avaliación de actividades, proxectos ...			12,1	16,7	47,0	24,2
37. Ter coñecementos sobre como aprenden as organizacións, clima, cultura escolar, e mellora escolar	1,5		4,5	28,8	37,9	27,3
37. Ter coñecementos sobre como aprenden as organizacións, clima, ...	1,5	1,5	7,6	31,8	34,8	22,7

Necesario no desempeño do seu labor

Constitúe necesidade de formación

A táboa anterior, recolle os datos obtidos nesta categoría. Na escala **coñecemento necesario**, destaca o ítem referido ás novas tecnoloxías co 89,4% de acordo sobre a súa necesidade, seguido do ítem 34 sobre os materiais de apoio ao proceso de ensinanza e de aprendizaxe (87,9%). Os coñecementos sobre avaliación de actividades concitan o 86,3% de acordo e ninguén está en desacordo, se ben un 13,6% non opina. No ítem 33, sobre coñecementos pedagóxico-didácticos e disciplinares dunha área concreta, a porcentaxe de acordo é do 72,7%, sen embargo, a porcentaxe de ausencia de opinión é significativa, 24,2%. En último lugar, con 65,2%, sitúanse os coñecementos relativos a como aprenden as organizacións escolares, clima e cultura e mellora escolar, que así mesmo, acada unha alta porcentaxe de ausencia de opinión, 28,8%. A opción de desacordo apenas ten presenza.

Na escala **necesidade de formación**, as porcentaxes de acordo son tamén significativas a pesares de que a ausencia de opinión sexa alta, particularmente no ítem 37, sobre as organizacións escolares (31,8%). Podemos destacar que se realizamos unha ordenación respecto das porcentaxes de acordo, en ambas escalas, prodúcese un paralelismo, con un só intercambio, entre os postos 2º e 3º (ítem 34, 2º en coñecemento necesario e 3º en necesidades, ítem 36 á inversa). Segue a ser menor esa porcentaxe na escala necesidade de formación, como xa sucedera anteriormente cos postos 3º e 4º na dimensión de organización e xestión. En síntese, as asesoras/es de formación están de acordo en que os coñecementos incluídos nesta categoría son necesarios no labor asesor cotiá e, en menor medida debido a ausencia de opinión, que non ao desacordo, en que constitúen necesidades de formación no desempeño dese labor. A media da distancia entre as dúas escalas 13,64 puntos porcentuais a favor de **coñecemento necesario**.

*Actitudes*, esta categoría está constituída por ítems referidos ao senso ético, equilibrio, capacidade innovadora e de aprendizaxe constante e mantemento dunha actitude respectuosa e flexible ante a diversidade.

Escala **coñecemento necesario**. Os resultados, amosados na táboa 65, destacan pola altísima porcentaxe de acordo, superior ao 90% en tódolos ítems, xunto coa ausencia de desacordo e unha, apenas testemuñal, da opción sen opinión. Os asesores/as de formación conceden moita importancia a ser persoas comprometidas socialmente, respectuosas, democráticas, innovadoras, con capacidade de aprender continuamente, equilibrio e iniciativa.

Na escala **necesidades de formación**, destaca polo contrario, a baixa porcentaxe de percepción como necesidade de formación, do 48 ao 50 por cento, así como a significatividade da ausencia de opinión, 23,1% no ítem 38, 21,2% no 40 e 19,7% no 39. Tamén o desacordo está presente nesta escala con porcentaxes arredor do 25%, en oposición a súa ausencia na consideración de coñecemento necesario.

Táboa 66. Categoría: actitudes

ÍTEMS	0 %	moi en desacordo %	en desacordo %	sen opinión %	De acordo %	moi de acordo %
38. Ser unha persoa con senso ético e comprometida coa mellora educativa e social	1,5			6,2	46,2	46,2
38. Ser unha persoa con senso ético e comprometida ...	4,6	9,2	13,8	23,1	32,3	16,9
39. Ser unha persoa con iniciativa, innovadora, equilibrada, con capacidade de aprendizaxe constante e de mellora do seu labor	1,5			6,1	36,4	56,1
39. Ser unha persoa con iniciativa, innovadora, equilibrada, ...	4,5	9,1	16,7	19,7	25,8	24,2
40. Manter unha actitude respectuosa, flexible e integradora ante a diversidade de crenzas, actitudes, valores, coñecementos...do profesorado e dos centros	1,5			7,6	36,4	54,5
40. Manter unha actitude respectuosa, flexible e integradora ante a diversidade ...	4,5	7,6	18,2	21,2	33,3	15,2

Necesario no desempeño do seu labor

Constitúe necesidade de formación

En síntese, as asesoras/es de formación consideran estas actitudes como necesarias no seu labor e, pode dicirse, que non é significativa a necesidade que senten de formación respecto a elas, aínda que a ausencia de opinión sexa

destacable ao respecto. En conclusión, respecto a esta dimensión, podemos dicir que os asesores e asesoras de formación expresan un acordo relevante na necesidade das capacidades e dos coñecementos formulados nos diferentes ítems da mesma, para o desempeño do seu labor cotián e, aínda que a certa distancia, tamén na súa necesidade de formación en relación con eles. O que nos permitiría, por un lado, considerar que os asesores e as asesoras se perciben capacitados/as para o desempeño do seu labor, aínda que se observe unha certa indefinición nalgúns campos; e polo outro, consideralos como *currículum* de formación no labor de asesoramento á formación.

### 3.1.4. Dimensión 3: modelo

A dimensión modelo está constituída por tres categorías: principios da educación, estilo de asesoramento e principios da formación. Na táboa seguinte amósamos os resultados obtidos

Táboa 67. Categoría: principios da educación

ÍTEMS	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%
41. A educación é unha actividade política en tanto que implicitamente, co modo de desenvolve-la, defendemos unha determinada concepción da sociedade e das persoas	3,0	16,7	13,6	33,3	33,3
42. A escola debería capacitar ó alumnado para que se desenvolva con éxito na sociedade e participe activa e criticamente, na súa mellora	1,5			21,2	77,3

Esta categoría, *principios da educación*, está formada por ítems relativos á educación como actividade política e á súa finalidade. Os datos obtidos amosan que os asesores/as están de acordo (98,5%), en considerar que

a educación debe capacitar ao alumnado para desenvolverse con éxito na sociedade e participar activa e criticamente na súa mellora, só o 1,5% está en desacordo. O ítem referido a consideración da educación como actividade política, a pesares de que amosa un consenso significativo (66,6%), hai tamén unha porcentaxe do 19,7% en desacordo e un 13,6% que non opina.

Parece que os asesores/as de formación separan educación e concepción de sociedade, ao tempo que recoñecen que debe capacitar para a mellora da mesma.

Categoría *estilo de asesoramento*. Está composta por ítems relativos ao papel dos coñecementos disciplinares no labor de asesoramento, á finalidade deste labor, ao enfoque de traballo, á definición do papel asesor, á relación entre asesoramento e formación, á perspectiva da colaboración e á influencia das concepcións de asesores/as no seu traballo.

De acordo cos datos amosados na táboa 68, as asesoras/es optan por un estilo de asesoramento no que a relación se oriente á colaboración (93,9%), traballando xunto *co* profesorado, colaborativamente, (84,8%), e non *para* o profesorado, aínda que un 12,1% non opine sobre este modo de traballar, e que fomente a capacidade investigadora do profesorado (83,3%). Respecto a que as actividades de asesoramento e as de formación sexan tarefas diferentes que interactúan na práctica asesora, o 68,2% está de acordo, o 13,6% en desacordo e unha porcentaxe significativa non opina (16,7%). No que se refire a consideración do asesoramento como práctica que se vai construíndo a medida que se desenvolven os procesos, o 66,7%, está de acordo, o 13,6%, en desacordo, e hai tamén unha porcentaxe significativa (19,7%), de ausencia de opinión. A influencia que se concede ás crenzas, actitudes, ás concepcións sobre como realizar o labor asesor concita o acordo dunha porcentaxe non moi alta (62,1%), o desacordo do 24,2% e a ausencia de opinión do 13,6%. Un estilo baseado na bagaxe de coñecementos disciplinares só recolle o acordo do 54,5%, ao lado do 19,7% que non opina e un 22,7% que non están de acordo.

Táboa 68. Categoría: estilo de asesoramento

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
43. A bagaxe de coñecementos disciplinares...		1,5	24,2	19,7	33,3	21,2
44. O asesoramento á formación do profesorado debería...		1,5	7,6	7,6	48,5	34,8
49. No labor de asesoramento é fundamental traballar colaborativamente	1,5		1,5	12,1	33,3	51,5
50. Na práctica, o papel, as funcións e as tarefas...vanse definindo...			13,6	19,7	50,0	16,7
51. As actividades de asesoramento e as de formación son tarefas diferentes ...	1,5	3,0	10,6	16,7	56,1	12,1
52. A relación co profesorado e cos centros			3,0	3,0	50,0	43,9
53. No labor de asesoramento influen fundamentalmente as crenzas...		3,0	21,2	13,6	43,9	18,2

En conclusión, o estilo de asesoramento decántase pola colaboración e o traballo *co* (non *para*), profesorado e centros, o que se reforzaría, ademais, cos resultados dos ítems 27 (86,3%) e 28 (84,8%) da dimensión necesidades de formación, e cos do ítem 63 (71,2%) da de tarefas de asesoramento, que aluden ós mencionados aspectos de colaboración e traballo co profesorado. Non están tan claras, aínda que tamén hai acordo, as *fronteiras* entre asesoramento e formación, nin a consideración da práctica asesora como labor que se vai

construíndo ao tempo que se desenvolve ou a influencia das concepcións sobre como asesorar no propio labor. Os resultados do ítem sobre o papel do coñecemento disciplinar indicarían que os asesores/as non se decantan polo asesoramento de contidos o que tamén se vería apoiado pola preferencia pola colaboración, non obstante, a porcentaxe de ausencia de opinión (19,7%).

Categoría *principios da formación*, constituída por ítems relativos á súa finalidade, á prioridade da formación en centros, ao contido (saber, saber facer e ser) da formación do profesorado e á participación na planificación, desenvolvemento e avaliación da mesma. Os datos obtidos amósanse na táboa 69, a continuación:

Táboa 69. Categoría: principios da formación

ÍTEMS	0	moi en desacordo	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%	%	%
45. A finalidade da formación permanente é facilitar o seu desenvolvemento ..	1,5		1,5	1,5	42,4	53,0
46. A formación do prof. debería dar prioridade...	1,5	1,5	9,1	16,7	40,9	30,3
47. A formación do prof. debe integrar equilibradamente...		1,5		9,1	39,4	50,0
48. Na planificación, desenvolvemento e avaliación d formación...			3,0	3,0	51,5	42,4

De acordo con estes datos, a finalidade da formación permanente do profesorado é facilitar o seu desenvolvemento persoal e profesional para a mellora da educación do alumnado (95,4%). O acordo é tamén moi alto en que na planificación, desenvolvemento e avaliación da formación participen profesorado, asesores/as e tódalas demais instancias implicadas (participación democrática de todos e todas). A integración equilibrada, como contido da formación, do saber, saber facer e ser, concita o acordo do 89,4%. A

porcentaxe de acordo é tamén alta, aínda que algo menor, no ítem 46 sobre a prioridade da formación en centros (71,3%), onde a ausencia de opinión é do 16,7% e o desacordo do 10,6%.

En conclusión, segundo as concepcións das asesoras/es o modelo de asesoramento tería as seguintes características: colaborativo, democrático, que fomente a capacitación e autonomía do profesorado, sen considerar a bagaxe de coñecementos disciplinares como fundamental; así mesmo, prima a formación centrada na escola, concibe a formación como desenvolvemento persoal e profesional para a mellora da educación do alumnado, entende a educación como actividade crítica, e que o seu rol e tarefas vanse construíndo e definindo, nos procesos de interacción.

### **3.1.5. Dimensión 4: tarefas de asesoramento á formación do profesorado**

Esta dimensión está formada por catro categorías: establecer relacións, formación, recursos e investigación.

*Establecer relacións*, esta categoría está constituída por ítems referidos ao fomento da capacidade de comunicación do profesorado e das institucións e a mediación no tratamento dos conflitos promovendo a capacitación do profesorado e dos centros para o seu tratamento. A táboa 70, amosa os resultados obtidos.

Os asesores/as de formación están de acordo (86,3%) en considerar como unha tarefa de asesoramento á formación do profesorado establecer e manter unha comunicación real co profesorado e cos centros, potenciando esta capacidade nos mesmos; o cal resulta coherente co resultado obtido no ítem relacionado da dimensión necesidades (ítem 24), sen embargo, a mediación nos conflitos promovendo a capacitación do profesorado para elo, suscita o 42,4%, de desacordo, unha significativa ausencia de opinión, 25,8%, e un acordo do 31,8%, mentres que na dimensión necesidades se recoñecía o saber mediar,



(ítem 25), como un coñecemento necesario e así mesmo como unha necesidade de formación con unha alta porcentaxe (80,3%). Parece dissociarse a necesidade deste coñecemento para o labor de asesoramento, da actuación que implique desenvolver un rol mediador, cabe pensar si se considera que isto implica “meterse” en asuntos que non concirnen, se ben, non parece lóxico desligar a relación co profesorado e centros da discrepancia, do conflito de maior ou menor intensidade.

Táboa 70. Categoría: establecer relacións

ÍTEMS	Non contesta %	moi en desacordo %	en desacordo %	Sen opinión %	de acordo %	moi de acordo %
54. Establecer e manter unha comunicación real...	1,5	1,5	1,5	9,1	53,0	33,3
55. Mediar nos conflitos promovendo...		4,5	37,9	25,8	21,2	10,6

**Formación**, categoría constituída por ítems referidos á detección de necesidades de formación, promover, deseñar e desenvolver procesos de formación para satisfacelas e participar na elaboración do Plan de Formación do Centro de Formación e Recursos.

Temos que destacar a altísima porcentaxe obtida nas opcións do acordo, nos diferentes ítems desta categoría, que apoian a consideración como tarefas propias do asesoramento á formación do profesorado, a detección de necesidades, planificación, desenvolvemento e avaliación das accións de resposta á mesma e a elaboración do Plan Anual do Centro de Formación e Recursos. Resultados tamén coherentes cos obtidos na dimensión necesidades (ítems, 27 (86,3% e 68,1%), 26 (92,4% e 77,2%;) e 36 (86,3%, 71,2%).

Na táboa 71, que segue, vemos os resultados acadados.

Táboa 71. Categoría: Formación

ÍTEMS	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%
57. Realizar unha adecuada detección de necesidades...		3,0	40,9	56,1
58. Promover, planificar, desenvolver e avaliar, actividades, accións...	1,5		57,6	40,9
61. Participar na elaboración, desenvolvemento e avaliación do Plan Anual...	3,0	3,0	39,4	54,5

**Recursos.** Forman esta dimensión ítems sobre o desenvolvemento do traballo en grupo, proporcionar recursos, servir de axente crítico de contraste da práctica educativa, facilitar o desenvolvemento da formación centrada na escola, colaborar co profesorado na elaboración e experimentación de materiais de aula e potenciar a súa capacidade de enfrontarse ós problemas e planificar accións de mellora. Destaca, nesta dimensión, a alta porcentaxe de acordo, (95,4%), obtida polo ítem 59, que se refire a proporcionar ao profesorado e centros fontes de información, recursos, experiencias innovadoras, que sirvan como elementos de referencia e contraste, xunto con valores cero de desacordo e unha apenas testemuñal ausencia de opinión. Un resultado que sería coherente, particularmente, co obtido no ítem 27 da dimensión necesidades na escala coñecemento necesario (86,3%). Séguenlle os ítems 56 e 63, que se ocupan, respectivamente, da motivación e facilitación do traballo en grupo, e da colaboración para elaborar, experimentar e avaliar actividades e materiais de aula, que obteñen unha porcentaxe de acordo do 71,2%, ambos, sendo a ausencia de opinión do 18,2% para o ítem 63 e do 16,7% para o ítem 56. Unhas puntuacións acordes cos resultados obtidos nos ítems directamente relacionados da dimensión necesidades (ítems 28, 33 e 34), especialmente na escala **coñecemento necesario**.

A potenciación da capacidade de enfrontarse ós problemas e planificar actuacións de mellora, obtén o 66,7% de acordo e o 18,2% de ausencia de opinión xunto co 15,1% de desacordo. O ítem 62, sobre a facilitación da formación en centros, amosa unha significativa porcentaxe de ausencia de

opinión (27,3%), xunto o 60,6% de acordo e o 12,1% de desacordo; resulta un tanto estraño que a reivindicación constante en pro da formación en centros non acade un máis amplo consenso, se ben, hai que notar que na formulación do ítem se matiza que debe exemplificarse coa propia actuación o modelo subxacente na mesma; con todo, na dimensión necesidades, o ítem 30 relacionado coas estratexias de asesoramento, alcanza unha alta puntuación nas dúas escalas (89,3% e 72,8%). A tarefa de servir de axente crítico, ofrece puntuacións baixas e dispersas nas diferentes opcións: 48,5% de acordo, 22,7% de desacordo, sendo significativa a ausencia de opinión do 27,3%; puntuacións tamén concordes co resultado do ítem 29, na dimensión tarefas, polo que parece que os asesores/as non se ven como persoas que deban aportar feedback sobre a práctica educativa. Na dimensión necesidades e na de tarefas, aparecen puntuacións significativas na opción de ausencia de opinión, en contra do que puidera esperarse por ser aspectos ligados á práctica cotiá das asesoras/es. Cabe preguntarse pola relación coa indefinición das tarefas e coñecementos necesarios no exercicio do labor, xunto coa imposibilidade de facer matizacións ao contestar e mesmo algunha dose de ausencia de reflexión.

Os resultados obtidos amósanse, a continuación, na táboa 72.

Táboa 72. Categoría: Recursos

ÍTEMS	non contesta %	moi en desacordo %	en desacordo %	sen opinión %	de acordo %	moi de acordo %
56. Motivar e facilitar o traballo en grupo			12,1	16,7	53,0	18,2
59. Proporcionar ó profesorado e ós centros documentación...				4,6	52,3	43,1
60. Servir de axente crítico de contraste...	1,5	4,5	18,2	27,3	31,8	16,7
62. Facilitar o desenvolvemento da formación en centros...		3,0	9,1	27,3	50,0	10,6
63. Motivar ó profesorado e colaborar con el na elaboración,...		1,5	9,1	18,2	48,5	22,7
64. Elaborar, desenvolver e avaliar estratexias que potencien a capacidade...		1,5	13,6	18,2	37,9	28,8

**Investigación**, esta categoría está formada por un só ítem referido ao desenvolvemento de procesos de investigación-acción en relación coa propia práctica do asesoramento.

A táboa seguinte amosa os resultados das puntuacións adxudicadas:

Táboa 73. Categoría: Investigación

ÍTEMS	en desacordo	sen opinión	de acordo	moi de acordo
	%	%	%	%
<b>65. Investigar, desenvolver procesos de investigación-acción en relación coa súa propia práctica do asesoramento</b>	<b>4,5</b>	<b>18,2</b>	<b>47,0</b>	<b>30,3</b>

Observamos que se recoñece, como tarefa, a investigación sobre a propia práctica, con un 77,3%, aínda que unha vez máis, tamén a ausencia de opinión é significativa (18,2%). O ítem 32 da dimensión necesidades, que pregunta pola consideración como coñecemento necesario o saber reflexionar sobre a propia práctica e autoavaliar a incidencia do labor que se realiza, acada unha puntuación aínda máis alta, na escala **coñecemento necesario** e unha porcentaxe similar na escala **necesidade de formación**, o que reforzaría a súa pertinencia

As medias da dimensión necesidades van, na escala **coñecemento necesario**, de 3,73 (Mínimo) a 4,72 (máximo); e na escala **necesidade de formación** de 3,17 (mínimo) a 4,02 (máximo).

Na dimensión *tarefas*, as medias das puntuacións van de 2,95 (mínimo) a 4,53 (máximo).

### 3.2. Síntese dos resultados obtidos co cuestionario

Ao longo desta análise fomos destacando os aspectos relevantes que ían emerxendo dos ítems pertencentes a cada categoría das cinco dimensións do

cuestionario. Faremos agora, unha moi breve recapitulación que sintetice o dito, respecto de cada unha das dimensións.

### ***Dimensión 5: Características persoais e profesionais.***

De acordo con datos obtidos, o perfil do asesor/a de formación é o de unha persoa varón, de entre 40 e 49 anos, mestre de Educación Primaria con arredor de 20 anos de experiencia docente e menos de 6 como asesor/a, que ten participado como asistente e como relator/a en numerosas actividades de formación. Atende unha media de 20 centros e arredor de 175 profesores/as, tendo que desprazarse 22 quilómetros por termo medio.

Síntese atraído polo labor de asesoramento e comprometido coa mellora da educación. Cualifica o recoñecemento do seu traballo e a repercusión que ten o mesmo, entre suficiente e bastante; non en tanto, está pouco satisfeito coas oportunidades de promoción profesional e coa remuneración económica.

Como dixemos, este perfil correspóndese coa poboación asesora do ano 2004.

### ***Dimensión 1: Contexto***

Polo que se refire ao sistema de formación, non hai un posicionamento claramente definido. A regulamentación, modelo da política de formación, sistema selectivo, a coordinación entre asesorías da periferia e centrais, entre os distintos Centros de Formación ou a estabilidade do posto de asesoría, acadan porcentaxes de acordo e desacordo con valores relativamente próximos e porcentaxes significativas de ausencia de opinión.

En relación coa planificación da formación as percepcións da poboación asesora decántanse por considerar que non existe un proxecto pedagóxico propio, que non se realiza unha adecuada detección de necesidades, nin se difunde a oferta formativa adecuadamente. Polo que respecta a avaliación, xunto coa constatación de que non se realiza unha avaliación demorada da repercusión da formación, está a variación na percepción cando a

pregunta se concreta no ámbito do Centro de formación, a favor do acordo sobre a súa existencia. Cabe pensar que hai maior coñecemento do propio contexto mentres que o descoñecemento leva a valoracións menos positivas; non en tanto, non prexulgamos que os datos deberan ou non ser diferentes.

Sen embargo, a cultura de traballo dos equipos de asesoramento pode definirse como colaborativa, á vista das respostas, mentres que os equipos precisan mellorar a súa formación.

Respecto do tempo, que adquire unha grande relevancia ante a multiplicidade de tarefas que asesores e asesoras desenvolven, estes/as desexarían poder dedicarlle máis tempo á súa formación, a preparación do traballo e ao asesoramento directo, en detrimento das tarefas burocráticas; non en tanto, consideran adecuado o tempo dedicado ás tarefas de avaliación e de traballo en equipo.

A percepción de iniciativa por parte dos centros e profesorado na demanda de asesoramento, así como a credibilidade de asesores/as e a valoración do labor dos Centros de formación e dos seus equipos, amósase como dispersa e falta de definición, o que chama a atención por ser aspectos que están na esfera da experiencia diaria. Pola conta, a existencia dunha persoa que desenvolva labores de coordinación da formación nos centros, concita unha alta porcentaxe de acordo.

### ***Dimensión 2: Necesidades de formación***

Unha observación xeral que se desprende da análise desta dimensión, en relación coas dúas escalas: coñecemento necesario e necesidades de formación, é que as porcentaxes desta última son menores que os da primeira, excepto no relativo as tecnoloxías da información e da comunicación; polo que debemos entender que a percepción que asesores e asesoras teñen sobre a súa formación é superior á da necesidade do coñecemento implicado na práctica do asesoramento; non en tanto, as porcentaxes son relativamente altas e coherentes coas da escala coñecementos necesarios o que pon de manifesto a

necesidade de mellorar a dita formación. Ao tempo, deben destacarse puntuacións significativas de ausencia de opinión na escala necesidades de formación, polo que cabería preguntarse por a necesidade de maior reflexión en torno ás propias necesidades pese a que a práctica cotiá deba poñelas de manifesto.

Polo que se refire ao coñecemento necesario para a práctica do asesoramento á formación do profesorado, os diferentes ítems acadan unha alta porcentaxe de acordo en todas as categorías, superiores ao oitenta por cento, coa excepción, do referido a ser capaz de exercer distintos estilos de liderado (71,2%) e de posuír coñecementos dunha área concreta (72,7%), seguido de coñecer como funcionan as organizacións escolares (65,2%) e demostrar prácticas de ensinanza relevantes na aula (62,1%).

Destacan, con porcentaxes superiores ao noventa por cento todos os ítems da categoría actitudes xunto coa de reflexión sobre a propia práctica e os ítems relativos á capacidade de construír relacións de confianza e respecto e de promover, desenvolver e avaliar, proxectos de formación.

Isto reafirma a pertinencia das cuestións consideradas e podería resumir as necesidades de coñecemento para a práctica asesora, en torno ao establecemento de relacións, e a promover (detectar necesidades), planificar, desenvolver, e avaliar, actividades, plan e proxectos de formación.

### ***Dimensión 3: Modelo***

O modelo de asesoramento que amosan as concepcións das asesoras/es caracterízase como democrático, colaborativo, potenciador da capacitación e autonomía do profesorado, decantándose por traballar co profesorado e non para el e por non destacar a necesidade de coñecementos disciplinares. Tamén por entender a formación como desenvolvemento persoal e profesional para a mellora da educación do alumnado, primar a formación en centros e entender o seu rol como construído a través da interacción.

#### ***Dimensión 4: Tarefas de asesoramento á formación do profesorado***

Na dimensión necesidades e na de tarefas, aparecen puntuacións significativas na opción de ausencia de opinión, en contra do que puidera esperarse por ser aspectos ligados á práctica cotiá dos asesores/as.

Os asesores/as de formación consideran como tarefa de asesoramento establecer e manter unha comunicación real co profesorado e cos centros, non así, a mediación nos conflitos que suscita unha baixa porcentaxe de acordo e significativa ausencia de opinión, non en tanto fose recoñecida como coñecemento necesario para a práctica.

Particularmente, na dimensión tarefas, obsérvase que a ausencia de opinión é maior en ítems que se refire a tarefas que podemos dicir que se apartan máis dos aspectos transmisivos e de donación de información e recursos, máis ligados á formación propiamente dita; así, na categoría formación, as porcentaxes de acordo son altas e as de desacordo non son significativas e incluso inexistentes cando se trata de planificar, desenvolver e avaliar actividades e accións de formación para satisfacer as necesidades detectadas ou proporcionar documentación; pero a dispersión de puntuacións é maior si do que se trata é de traballar con grupos, facilitar o desenvolvemento da formación en centros, colaborar na elaboración, experimentación e elaboración de materiais de aula elaborar e avaliar estratexias de asesoramento que capaciten ao profesorado e centros para detectar as propias necesidades e desenvolver proxectos de mellora en relación con elas. O mesmo ocorre cando se trata de desenvolver procesos de investigación-acción sobre a propia práctica do asesoramento.

Puidera pensarse que as tarefas de formación non ofrecen dúbidas aos asesores/as, pero si o que entra no terreo do que entendemos por asesoramento, os procedementos, a forma de apoiar, os recursos para facelo.



#### **4. Relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional**

Descrita a organización da formación permanente, de acordo cos regulamentos pertinentes, e a dos centros de formación (CEFOCOP/ CFR), nas correspondentes etapas, é momento de ampliar a mirada desde a perspectiva da vivencia de tal organización e considerar, como dixemos no capítulo sobre a metodoloxía, non só os elementos regulamentarios e atribucións formais, senón tamén a organización non formal, os aspectos culturais, a ecoloxía, de maneira que poidamos achegarnos máis ao coñecemento do contexto no que se desenvolve o labor das asesoras/es de formación e a súa influencia no mesmo.

Na actualidade, momento final da que denominamos 3ª etapa, con unha nova regulación recén publicada, a organización formal que está operativa, no Centro de Formación e Recursos no que eu traballo e que constitúe o contexto deste relato, correspóndese coa sinalada anteriormente, isto é, dirección e secretaría, como órganos unipersoais que cumpren as súas funcións regulamentarias, ademais de ser parte do equipo de asesoramento e como tales desenvolven o seu rol. Territorialmente hai dúas seccións, con 2 e 3 persoas, localizadas a 75 e 100 quilómetros, respectivamente, da capital de provincia onde está a sede central.

O órgano colexial activo é o equipo de asesores e asesoras de formación que, incluída a dirección, está composto por 13 persoas, once das cales permanecemos desde o ano 2000; (no momento de finalizar este traballo son 11 as persoas que compoñen o equipo, por terse producido unha redución de persoal, das cales 2 acceden por concedérselle unha comisión de servizos non específica, isto é, sen participar en concursos de méritos). Se ben o *relato* abarca as tres etapas, é desde a *terceira e actual etapa* — que está finalizando neste momento—, desde onde miramos cara atrás.

Polo que respecta a organización non formal que vertebra a práctica asesora cotiá, tamén coincide substancialmente coa descrita anteriormente; de

maneira que as unidades organizativas, neste momento, son: zonas de asesoramento, plenario, comisións.

**Zonas de asesoramento:** son unidades organizativas nas que se inclúen os diferentes centros educativos da provincia tendo en conta, na medida do posible, criterios tanto de continuidade como de equidade.

Cada unha delas constitúe a zona de responsabilidade máis directa de unha asesoría para a relación co Centro de Formación, se ben, ao ser especialistas, todo o profesorado das respectivas áreas ou ámbitos, é responsabilidade do asesor/a correspondente. A Formación Profesional está atendida pola asesoría desta especialidade, sen prexuízo de que se encargue, tamén, doutros tipos de tarefas.

**Plenario:** denomínase así o conxunto do equipo de asesoramento; é o equivalente do Claustro dos centros educativos. Na 1ª etapa reuníase unha vez todas as semanas; nas etapas posteriores foi diminuindo a frecuencia das xuntanzas ata unha vez ao mes, podendo ser menor si non houbera asuntos que tratar.

**Comisións:** son pequenos grupos de asesoras/es que realizan tarefas específicas de acordo co decidido en Plenario.

En ocasións é unha soa persoa a que realiza determinada tarefa, podendo crearse comisións *ad hoc*, cando é necesario. Teñen variado ao longo do tempo, non en tanto, poden considerarse fixas comisións como as que prevén as convocatorias das actividades de formación encadradas nas modalidades Seminario Permanente (SP), Grupo de Traballo (GT) e Proxecto de Formación e asesoramento en centros (PFAC), —*Comisión de Proxectos* ou denominacións similares—, que se ocupa da aprobación, seguimento e avaliación destas modalidades; ou a comisión pedagóxica, logo denominada de asesoramento, ás veces xunto coa de formación—comisión de asesoramento e de formación—, que se ocupa de dinamizar o labor propiamente asesor facendo propostas para elaborar documentos e recursos que logo serán consensuados

polo resto do equipo, así como dos temas pedagóxicos en xeral, e da formación interna do equipo.

Outra comisión con presenza irregular ten sido a de detección de necesidades, encargada de elaborar instrumentos e, nalguna ocasión, de coordinar as accións con esta finalidade. A denominada comisión do Proxecto Educativo, ten vixencia nesta terceira etapa, logo dos intentos realizados na primeira, por ser aquel prescriptivo agora e considerar que resulta necesario.

O noso labor, a nosa práctica de asesora de formación do profesorado, como vimos sinalando, desenvólvese nunha institución de apoio externo: o Centro de Formación e Recursos. Deste labor trata o *relato autobiográfico sobre a práctica do asesoramento á formación continua do profesorado nun contexto institucional*, que a continuación realizamos.

#### **4.1. A práctica asesora e os procesos de traballo: Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación e do asesoramento á formación**

Unha vez que no marco teórico se puxera de relevo que os procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación do asesoramento á formación do profesorado, constitúen compoñentes da práctica do asesoramento e que, no capítulo VI, describimos como analizamos e integramos a información recollida nesta estrutura de procesos, empregando as dimensións e categorías consideradas no cuestionario, iremos construíndo o noso relato autobiográfico de acordo cos mesmos.

A perspectiva narrativa asumida representa a testemuña daquelo que vivimos e/ou a valoración que desa vivencia fixemos, así como os propios sentimentos e reflexións sobre o vivido. É, en definitiva, unha mirada entre outras posibles, que sabemos limitada polos condicionantes persoais, contextuais, de “ángulo” adoitado, pero que entendemos beneficiosa e útil, sen

dúbida, para contribuír a incrementar o noso coñecemento e desenvolvemento profesional e, esperamos que tamén, o acerbo de coñecemento educativo.

## 4.2. O proceso de Planificación

Tal e como sinalamos no capítulo III, en palabras de Escudero (1992b:392), a planificación da oferta de formación e das accións de formación en xeral, debe ir máis alá da elaboración de deseños, plans, proxectos, para penetrar nos fundamentos nos que se ha de soste. Nesta dirección entendo que deberían camiñar as preocupacións de asesores/as e dos Centro de Formación e Recursos; non en tanto, e a pesares de que estea sempre latexando o desexo de mellora, a irregularidade e debilidade dos procesos e actividades de explicitación, debate, toma de decisións compartida, dos procesos de planificación, máis alá das directrices administrativas, son observables ao lado das voces de asesores/as, dos equipos de asesoramento, insatisfeitas unhas, silenciosas ou silenciadas outras. Na descrición e análise que a continuación realizamos, así pode observarse.

### 4.2.1. A dimensión Necesidades de formación

PLANIFICACIÓN: NECESIDADES DE FORMACIÓN	CATEGORÍAS				
	Capacidade de comunicación	Capacidade de organización e xestión	Capacidade de reflexión sobre a propia práctica	Coñecementos pedagóxico-didácticos	Actitudes

Táboa 74. Planificación: categorías da dimensión necesidades de formación

#### 4.2.1.1 Capacidade de comunicación

No proceso de planificación, a capacidade de comunicación, tanto interna do Centro de Formación e Recursos como no que se refire aos centros e profesorado, ponse en xogo en calquera tipo de interacción e en múltiples ocasións, que van desde a comunicación do comezo do período de confección

do Plan Anual de Formación, (verbal nas primeiras etapas e a través da recepción de convocatoria de xuntanza formal da correspondente comisión, posteriormente); ata as actividades de difusión da oferta de formación, de visita aos centros, conversas ocasionais co profesorado, nas de formación nas súas diversas modalidades, etc. Estas interaccións facilitan o coñecemento mutuo persoal e profesional, establecer unha relación que pode ser de carácter formal, de simple cortesía, ou chegar á empatía e mesmo ao afecto. Dependerá das oportunidades de relación, do tipo de interacción establecida, de variadas circunstancias que involucran a persoa en todas as dimensión (a persoal, a profesional, a de ser membro dunha institución, etc.), que a comunicación sexa máis ou menos fluída, real, facilitadora. Estas diferentes interaccións veñen a ser procesos de construción de relacións, básicas no asesoramento, (Bolívar et al., 2007; Lieberman, 1986; Rodríguez Romero, 1996, 2001), e nelas obtense ou pode obterse, información beneficiosa para o proceso de planificación.

Apenas comezado cada ano escolar, iníciase o proceso de planificación (elaboración do Plan Anual), que desencadea unha intensificación dos procesos comunicativos e ofrece a oportunidade, cando menos, de suscitar a empatía necesaria para poder compartir o modo de realizalo, os obxectivos perseguidos, para que a comunicación flúa,

*O director fai referencia á entrega dunha copia das Instrucións para a elaboración do Plan Provincial do próximo ano académico e á necesidade de artellar estratexias para a elaboración do devandito Plan (PL, 20/01/1995; 107-109).*

A detección de necesidades é, polo que se refire ao proceso de planificación, o momento e proceso no que a capacidade de comunicación, tal e como temos dito, entendida como empatía, como construción do mundo en interacción, — expresarse, entenderse, propiciar que afloren os desexos, necesidades de mellora e polo tanto de formación—, adquire unha grande relevancia, en tanto supón un primeiro paso cara o deseño das respostas e actividades adecuadas ás necesidades, aos desexos, ás intencións de mellora.

No Centro de Formación e Recursos e no seo do propio equipo de asesoramento, a comunicación debería impregnar todos os procesos conducentes ao deseño das actividades que tratan de dar resposta ás necesidades detectadas; o traballo compartido, colaborativo, daría lugar a decisións froito do consenso e da adopción dun modelo, dunha liña coherente. A realidade, como veremos nos procesos que se describirán máis adiante, amosa que non sempre se consegue realizar un traballo de equipo e en equipo, sen que por iso deixen de estar presentes constantes intentos de que así sexa, con voces que o reclaman e con actividades de debate, reflexión,...

*Suscítase un debate...con diferentes opinións e propostas...sobre o xeito de contactar cos centros, detección de necesidades, etc., etc... (PL, 20/01/1995; 110-112).*

*... Informe de dirección...detección de necesidades... Antes do 1 de decembro deben estar os datos procesados...Plan de Formación: reducir cursos entre o 20 e o 30 por cento...Pídese potenciar os PFAC, tamén GT e SP...Pídese facer moitas cousas á vez... Habería que facer primeiro unha avaliación da formación... (PL, 13/10/2005; 2755-58, 2770-72).*

A comunicación ten efectos motivadores e de cohesión,

*...a satisfacción, miña e tamén mo manifestou ... e onte tamén ... ao comentarllo ..., polo clima do venres na xuntanza para o debate do documento sobre a atención á diversidade...case todos falamos... o valorable é que se participou, que respondía ao tipo de xuntanzas que algúns tiñamos solicitado que se fixeran e no modo en que transcorreu. Pensei, que de termos sido capaces de xuntarnos e traballar así, probablemente a nosa historia e a do CEFOCOP fosen algo diferentes...Influíu que ... se puxera ó fronte e impulsara que houbera ese debate, cando .... parecía que quería que se puxera... que foi quen o suscitou, ou tal vez outros dos que "sempre falamos" e cuestionamos...Dende o meu punto de vista, iso influíu, certo que xa veremos a hora de concretar a nosa "postura de grupo"...e as nosas posibles actuacións...pero, a lo menos... unha xuntanza resultou gratificante, motivadora a seguir traballando... (Diario, 19/02/2000; 2600-2613).*

*...con todo o que falamos, o mero feito de traballar e facer catarses, chegar a algunha conclusión, douno por positivo (COM-INT, 23 /10/2008; 190-191).*

Probablemente, nas dúas últimas etapas, a tendencia á planificar a oferta de formación a través de comisións de área formadas por asesoras/es de todos os centros e dos servizos centrais, se poida tomar como unha mellora da comunicación e da coordinación a nivel do sistema,

*Papel da Comisión: coincide con outras comunicacións anteriores sobre a necesidade de facer máis aportacións que as de tipo curso, tales como deseño de itinerarios de formación, achegas ás convocatorias de grupos de traballo, seminarios, proxectos de formación e outras convocatorias. Comenta, así mesmo, que a actitude dos membros da comisión debe ser proactiva, non reactiva (COM-AUT, 21/11/2006; 202-207).*

Non en tanto, as expectativas iniciais que tratan de mellorar os procesos de planificación terminan na deriva, que de facto se produce na actualidade, cara a simple planificación de actividades de tipo curso ou a revisión das existentes na base de datos, restando posibilidades a un papel, contemplado nas propias instrucións de funcionamento das comisións, con potencialidade tanto para mellorar a comunicación no sistema como o proceso de elaboración da oferta de formación.

*O 19 tivemos reunión da Comisión de área para a elaborar o Plan do próximo curso. Constituíuse e presentouse unha persoa nova, algunhas pinceladas de información, e pouco máis. Todo o mundo de bo rollito, iso si, isto é positivo... Falei con..., chamoume por os cursos que estamos organizando. Comentamos algo sobre a reunión da comisión... Eu díxenlle que non sabía para que nos reuniramos, só para constituír a comisión e apenas falar de que cursos íamos a deseñar e para deixar moi claro que logo cada centro elixiría o que lle parecera, que non está mal no senso de adecuarse ao contexto, pero coido que debemos ter unha liña, un itinerario como se nos reclama, máis alá da dificultade que supón...; pero non se comentou nadiña de obxectivos da comisión, de detección de necesidades, da nosa formación. Fomos a perder o tempo, díxome que saíra furiosa por isto.... Non é moi ilusionante o panorama... (Diario, 21/11/2009, 5286-5314).*

No propio CFR, este procedemento ven a diminuír as posibilidades de comunicación no equipo e polo tanto de compartir, traballar colaborativamente para planificar; prodúcese unha “acomodación” que non favorece o debate,

*Plan Anual 2009-10... Outra cuestión é que cada quen, no seu ámbito, teña planificado as actividades para o Plan Anual. Logo, como centro, decidiremos se temos algunha especial... Non poden saír máis de dúas actividades. Logo veremos para elaborar o Plan, pero partir de 2 por asesor,... veremos se hai algunha de centro de tipo xeral, ningún mandou ata agora (PL, 09/01/2009, 4708, 4712-13, 4720-22).*

#### **4.2.1.2 Capacidade de organización e xestión**

Tal e como sinalamos anteriormente, esta capacidade leva implícito posuír os recursos que permiten responder aos múltiples procesos e tarefas dun labor de asesoramento que persegue a capacitación do profesorado para mellorar o seu labor de maneira continua.

A confección do Plan Anual de Formación e particularmente do de cada Centro de Formación e Recursos, activa, como acabamos de dicir, os procesos de comunicación dando lugar a actividades de análise, reconsideración, crítica, de forma reiterada ao longo do tempo, dos aspectos relacionados con el, si ben a súa presenza varía notablemente, amosando distinto grao de intensidade e riqueza.

Cada curso escolar debe planificarse a oferta de formación permanente —elaborar os deseños, fundamentalmente da modalidade curso, e das convocatorias de GT, SP, PFAC— que o profesorado recibirá ao seguinte.

A planificación das actividades que a compoñerán ven a basearse nas directrices que a administración determina: as Liñas prioritarias establecidas cada ano escolar, que se supoñen en consonancia co un Plan Marco —o único desde os anos noventa, finalizaba no ano 1995, sen que os intentos por elaborar outro culminasen, a pesares de que se elaboraran borradores na primeira etapa e entre o final da segunda e os inicios da terceira—, e coas necesidades do profesorado e dos centros, recollidas por diferentes procedementos, como veremos. Constatada a recepción das instrucións emanadas da administración autonómica, comeza o proceso de planificación abordando a necesidade de organizarse.



Na primeira etapa, ata o ano 1999, débátese no centro, por parte do equipo de asesoramento, a interpretación que se fará das instrucións recibidas e mesmo se elaboran traballos de síntese das mesmas como documentos base, tentando decidir sobre aspectos que se considera poden incidir na mellora do seu deseño e desenvolvemento; así, a estrutura das actividades tipo curso ten constituído o obxecto de convocatorias de reunións extraordinarias co obxectivo de traballar en pequenos grupos ou comisións e de poñer en común ideas que, non en tanto, quedarán en formulacións que cada quen poderá por en práctica ou ben serán apuntadas nas reunións de direccións,

*Trabállase por comisións para debater sobre as modalidades de formación. A proposta do procedemento de traballo ven dada na convocatoria.*

...

*Considérase que se presentan problemas ...; a formación é un tanto descontextualizada, ... Non se avalía o traballo práctico ... debería reducirse o número de cursos ... voces que consideran que son os propios asesores/as os causantes da devaluación dos cursos.*

*Faise unha proposta de estrutura para a modalidade curso :*

*-Fase teórico-práctica: o poñente traballaría coa xente, non conferencia. O profesorado faría plan de actuación. O plan de actuación permitirá o seguimento.*

*Fase de aplicación na aula, como continuidade do curso, o problema estaría en como certificar isto ...*

*Máis real a fase práctica (XUNT-INT, 04/11/94, 6-23).*

Preocupan tanto aspectos relativos ao contido ofertado,

*...supoñen, as instrucións, cerrar o proceso de adaptación curricular... (PL, 27/01/1995; 249-50).*

Como ao modo de organizarse,

*...Suscítase un debate sobre a mencionada elaboración...sobre o xeito de contactar cos centros, detección de necesidades, etc., etc. (PL, 20/01/95; 110-12).*

*...Se facer unha reunión con el para ver que se fai en Primaria... (PL, 27/01/1995; 250-51).*

Actividades a desenvolver,

*Cada asesor/a tratará de detectar as necesidades de formación dos centros da súa zona... Neste punto... propón facer visitas ós centros e unha xuntanza final cos representantes dos mesmos. Apróbase a devandita proposta... (PL, 20/01/95; 130-33).*

As modalidades, orzamentos, as temáticas,

*... Ter en setembro, por zonas, xornadas para informar ós mestres (sobre avaliación),... Queda para estudo... Cómpre facer o máis axustado o presuposto... Avaliación: se se metería como módulos nos cursos... (PL, 27/01/1995; 245-249).*

Nesta primeira etapa realízanse xuntanzas de asesores/as de área á nivel autonómico, concibidas como modos de formación e intercambio de experiencias baixo a forma da modalidade Seminario Permanente, e que permiten reflexionar sobre a oferta a realizar, non en tanto, o proceso de deseño dependa, na primeira etapa, do decidido como membros dun centro concreto,

*Si se fai unha actividade para bacharelatos poñerse de acordo en que... utilidade/ captar clientes, compatibilizar... a matemática escolar debe cambiar no senso de que o que fan as máquinas que o fagan e que a intelixencia se empregue en pensar... Utilidade... o profesorado debe entender isto... Hai moita matemática ademais de algoritmos, pénsase (o profesorado), que non haberá que facer se non se ensinan...  
... Quixera repetir o curso... (Primaria)... este tipo de actividades soe ter éxito... porque... van a aula aínda que logo... precisan ser reflexionadas... (XUNT-AUT, 02/05/1998, 19- 26, 48-53).*

O paso do tempo, os cambios legislativos, non son percibidos como cambios significativos nos procedementos de traballo, ao tempo que apuntan as cuestións conflitivas e desvelan as tarefas que se relacionan co mesmo,

*...elaboración do Plan do próximo ano. Saíron as cuestións de sempre; procedemento, deseño das actividades, difusión, detección de necesidades... (PL, 11/10/2002, 1909-10).*

Outra cousa é que se profunde e se compartan obxectivos propios do centro, estratexias, procedementos de equipo, condicións facilitadoras; aspectos como a coherencia, aparecen comprometidos, nalgúñas ocasións,

*A detección de necesidades debe estar rematada o 17 de febreiro, data tope, o cal non impedirá que cada asesor/a teña unha planificación previa para o curso vindeiro. (PL, 20/01/95; 141-43).*

*...Próximo venres 17 remata prazo de recollida de necesidades, o venres ter o informe, o mércores día 22 ter o deseño no disquete...(PL, 14/02/95; 378-79).*

*...Ata o venres 3 de marzo cabe a posibilidade de cambiar “algo” no plan...(PL, 22/02/95; 418).*

Os intentos, sen embargo, por buscar a mellor maneira de proceder, están presentes, e tamén a limitación de tempo:

*Tómanse ...os seguintes acordos: a Comisión de Coordinación Pedagóxica tentará elaborar un documento base de estratexias para a elaboración do Plan Provincial,...a poder ser para o próximo plenario (PL, 20/01/95; 150-52).*

As modalidades de formación baixo as cales se elabora e da a coñecer o Plan Anual de Formación, son as que podemos denominar tradicionais, a lo menos no noso contexto, (curso, xornadas, encontros, seminario permanente, grupo de traballo, proxecto de formación e asesoramento en centros); non en tanto, é a modalidade curso á que predomina e a que, tacitamente, actúa como referencia cando se alude a deseñar actividades para elaborar o Plan Anual (isto tamén pode observarse cando se dan instrucións para a avaliación, como veremos máis adiante).

O esquema que recolle o deseño, mantendo os aspectos fundamentais (obxectivos e contido), ten sido obxecto de preocupación. Si na primeira etapa se procuraba a súa uniformidade,

*...Que se preparen disquetes coa copia do deseño para cada asesoría, encargarse os de informática (PL, 27/1/95; 266-67).*

co tempo, esta verase incrementada ata chegar a ser completa, na actualidade, pola existencia dunha aplicación informática — forma parte dun programa de xestión para toda a Comunidade Autónoma —, que proporciona un *esquema* ríxido a seguir no deseño das actividades tipo curso. Na elaboración destes deseños solicitáronse achegas aos equipos, as cales foron recollidas e reelaboradas pola comisión das direccións (grupo formado polas direccións dos sete Centro de Formación e Recursos), que é a interlocutora ante a administración autonómica e que, en boa parte, ven a ter poder para tomar a decisión final. Polo que se refire ás convocatorias das modalidades de grupo (SP, GT, PFAC), tamén están unificadas na actualidade seguindo o mesmo procedemento. Nos inicios da etapa vindeira continua a ser así.

As decisións finais, unha vez se transcende o nivel local, teñen un percorrido que resulta, máis ben, opaco. Considérase que o proceso democrático de participación culmina na dirección como depositaria das decisións de equipo, que si ben en ocasións proporciona información dos resultados non é raro que, en cada centro, se cheguen a transmitir ao equipo cousas, en maior ou menor medida, diferentes.

A participación neste ámbito da planificación, tanto dos equipos de asesoramento como das asesorías, a título individual ou grupal, ten quedado en entredito e levantado receos e malestar, tanto si se relaciona cos aspectos máis formais como de fondo; aínda así, soe quedar no nivel do comentario illado entre algunhas persoas ou pequenos grupos.

A reivindicación de que asesoras/es sexan interlocutoras directas da administración ten estado presente sen que acade unha solución, que para os mesmos, sexa satisfactoria. A partires da modificación lexislativa da 3ª etapa (2006), pretendeuse canalizar a través das comisións de área, (nas que inicialmente se favorece que estean coordinadas, preferentemente, por asesores/as dos Centro de Formación e Recursos, o que sucede só durante un curso e en menos da cuarta parte dos casos). Razóns non ben coñecidas, pero que parecen ter relación con cuestións de control e de marcar diferenzas de

estatus, puxeron en mans de asesores/as dos Servizos centrais a coordinación. O cambio de goberno do ano 2009 consolidou esta forma de proceder.

Se ben, como acabamos de dicir, se vai tendendo a uniformidade dos deseños, as características das modalidades e as súas implicacións, teñen sido obxecto de debate ao longo do tempo, de modo recorrente; pese a estaren, inicialmente, definidas no Plan Marco de Formación Permanente do ano 1990.

*Cursos de corta duración, con temas concretos e/ou monográficos...*  
*...Posibilidade de fragmentar actividades longas en módulos* (DOC n.º 2, 11/04/2003).

A realización dunha fase práctica que colaboraría a consolidar o tratado, a favorecer o inicio da experimentación e, sobre todo, dar a mensaxe de que a finalidade da formación é aprender para mellorar o que se fai na aula—máis alá de que este tipo de experimentación puidera resultar moi limitada—, sométese a valoración polo rexeitamento, case xeral, por parte do profesorado tal e como manifestan as asesorías:

*...Protestas, ás veces, por ter que facer o traballo práctico* (DOC n.º 2, 11/04/2003).

Este sentir é xeneralizado, de maneira que nunha xuntanza de ámbito autonómico de asesorías da área da que eu me encargaba na primeira etapa, alúdese ao tema e en catro dos seis CEFOCOP representados, non se requiría a realización dun traballo práctico, ligándose isto á posibilidade de que o profesorado asistira ás actividades; de algún xeito, prodúcese unha certa claudicación dunha actividade potencialmente relevante para a formación.

A situación mantense ao longo do tempo, de maneira que na reflexión que o equipo de asesoramento realiza no ano 2003 (á que aludimos en diferentes momentos), sobre a problemática do desenvolvemento dos cursos, hai acordo en sinalar que se produce unha certa arbitrariedade na “esixencia” de realización do traballo práctico. Non en tanto, segue contemplándose na estrutura dos mesmos, tal e como reflicte o modelo de deseño do programa de

xestión empregado na terceira etapa; pero, na realidade, son moi poucos os cursos nos que se realiza.

En diferentes momentos, ademais, obsérvase a escasa resposta do profesorado ante a oferta de formación; asesores e asesoras ven, implicitamente, cuestionado o seu traballo ao producirse a suspensión de actividades de formación da modalidade curso e plantéanse como reaccionar, como “captar clientes”, a pesares de que non só podería atribuírse a unha hipotética falta de adecuación da oferta, por cuanto se observa relación coa obtención de recompensas extrínsecas como puntos para cobrar sexenios, méritos para diversos concursos, entre eles ultimamente os de acceso á función docente ou cátedras,

*... En canto o desenvolvemento das actividades infórmase de que decaeron 7 das programadas, polo que se estuda a conveniencia de, no próximo plan, ofertar menos cursos, cursos monográficos, de menor duración ou incluso rebaixar o número de prazas en función dos potenciais destinatarios (PL, 19/12/2002, 2090-93).*

*...dixo que tamén estaban tratando temas como o da pouca asistencia, ou a diferenza de asistencia segundo as actividades...(Diario, 01/02/2003, 3854-56).*

No meu contexto de traballo, un momento destacado, na preocupación sobre o proceso de elaboración do Plan Anual, tivo lugar no ano escolar 2002-03, na 2ª etapa, época dos Centro de Formación e Recursos (CFR), cando comezamos unha dinámica que, por fin, parecía acometer procesos de mellora con vontade de certa sistematicidade. Dedicamos varias sesións de debate interno, como equipo, pondo en común a experiencia persoal, individual e institucional, anterior. Tratamos de consensuar criterios de toma decisións para a elaboración do Plan Anual de Formación —tamén para o desenvolvemento e avaliación, pois como temos dito o labor de asesoramento á formación ten un carácter global, difícil de parcelar, aínda que sexa con fins analíticos—, tanto no referido á modalidade curso, como ás convocatorias (que máis abaixo veremos) das modalidades Grupo de Traballo, Seminario Permanente, Proxecto

de Formación e Asesoramento á Centros. É un dos momentos nos que a maioría dos membros do equipo, de acordo as súas propias manifestacións verbais, e eu mesma, vivimos como máis produtivos, nos que sentimos que se toman decisións de modo colaborativo, se vai iniciando unha dinámica reflexiva e favorecedora do propio desenvolvemento profesional e da mellora do labor do centro.

Froito deste proceso elabórase un documento, (DOC n.º 2, e DOC n.º 2a, 11/04/2003), que resume os acordos, consensuados unhas veces, votados outras, resultantes da análise das diferentes problemáticas presentes.

As circunstancias, non en tanto, pareceron confabularse para que este proceso de mellora, apenas nacido, se vira interrompido pola proposta e toma de decisión favorable de iniciar un proceso de mellora da calidade dentro das normas ISO 9001; decisión bastante condicionada polo feito de que ven impulsada pola administración, aínda que non se impoña formalmente, e porque os demais centros tamén o acordan, así como pola posición favorable de parte dos membros do equipo, que consideran que ofrecerá pautas comúns e concretas, que reducirán a inseguridade do labor asesor, así como que realmente mellorará a calidade do servizo que se presta.

Durante dous cursos escolares (2003-04, 2004-05), a vida do centro xira arredor da confección dos documentos relativos aos protocolos de actuación, recollida de evidencias, etc., afectando notoriamente á calidade de vida dos equipos de asesoramento, particularmente eu, digo que *a calidade me quitou a min calidade de vida*; pero tamén outras persoas do equipo expresan posturas similares,

*... O proceso nace viciado porque para facer todo isto necesitaríamos máis xente, non cos mesmos asesores/as. Dixéronme que non está chegando arriba que a xente está angustiada (PL, 21-12-2004, 2539-41).*

Pero ademais, si a percepción de exceso de burocracia tiña sido algo moi presente,

*Comezamos o curso e, aínda que por iso resulta necesario comentar aspectos burocráticos, o certo é que segue a consumirse a maior parte do tempo neles. Os plenarios están cheos de tempo para a burocracia... Falamos da difusión do Plan Anual, apenas se comentamos que enviarlle aos centros unha carta lembrándolle que tiñan o Libro no seu centro e que tamén podían atopalo na rede.*

...

*Os recursos humanos son escasos, e non hai perspectivas de que aumenten... somos menos, de maneira que haberá que priorizar; pero claro, dixo...hai cousas que non se poden deixar, como os cursos, hai que facelos*

...

*Sáíron cousas, entre as moitas cuestións burocráticas, o asesoramento aos Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, o asesoramento aos centros, o tema da avaliación das actividades, ...*

...

*Falamos de por un día de xuntanza fixo semanal ou quincenal de maneira que se reserve un espazo e tempo para traballar en equipo. Dámonos conta de que hai moitos temas, que si os Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, traballo en equipo, asesoramento a centros, a elaboración do noso proxecto pedagóxico...A fin estas cuestións estarían dentro del...*

*Dalgunha maneira vémonos, coma sempre, desbordados/as (Tempo, ¿tempo ou sobrecarga de tarefas?) e seguro que as boas intencións non chegan a porto, o burocrático hai que facelo, pero o “pedagóxico”, o labor asesor....Cada quen arranxa como pode... Quedamos en decidir aínda que está claro que o asesoramento a centros e os Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros están aí, ...priorizamos unha cousa e xa aparece outra que tamén ten que ser prioritaria...Logo dicimos que teñen que ver, que están relacionadas e aínda que así é...como non nos organicemos ben, non acabamos de culminar algo; é tan complexo e hai tantas fiestras abertas!...á fin quedamos en xuntarnos o dezoito de outubro e tratar de que o que vaíamos facendo se poida incorporar ao proxecto pedagóxico.*

*Por un lado estou satisfeita de que saian estas cousas, polo outro penso que nos vai a pillar o touro e que ademais cada quen, finalmente, sairemos por onde poidamos e por onde queremos...(Diario, 20/09/2001, 2967-3010).*



este momento de énfase na certificación de calidade é vivido, en xeral, como excesivamente demandante nas cuestións burocráticas,

*...Moita burocracia que quita tempo para o realmente importante, ir aos centros,... (PL, 03/02/2005, 2644).*

Conseguíuse, moi apresuradamente a certificación, ter unha Intranet con unha documentación común e sempre accesible, e tamén, unha carga de traballo esgotadora. Se ben o debate foi intenso, tanto da comisión de calidade creada ao efecto, e remunerada especialmente, como no seo do Plenario ao que ían todas as propostas de documentos, era imposible para as persoas que non estaban na comisión preparar con certa profundidade as súas achegas, delegando en boa medida a toma de decisións ao tempo que se expresaba o malestar pola situación e pola preocupación por recoller evidencias,

*...Psicoses de anotar incluso máis que facer as cousas. Haberá forma de solucionar o tempo...prazos...é revisable...propoño máis ou que sexan días lectivos. O tema é máis amplo que ampliar o prazo puntualmente, non todos estamos na mesma disposición de admitir que non pasa nada coas non conformidades...(PL, 21/12/2004, 2527-31).*

Por outra parte, o bo clima relacional reinante, coarta facer achegas significativas ao traballo da comisión, nun fenómeno que podemos asimilar ao de colexialidade forzada (Hargreaves, 1996), aínda que xoguen factores de consideración e recoñecemento do esforzo realizado polos compañeiros e compañeiras, a pesares de que estes os presenten como borradores susceptibles de calquera cambio, o cal non impide que se sinta que non se ten a oportunidade de participar realmente e apareza o malestar,

*... Propostas para mellorar a coordinación comisión de calidade plenario...expresar os sentimentos, xa que hai bo rolo, para que siga...Coartados polo bo rolo precisamente, para facer achegas ao traballo...tratábase de saber se había previsto como informar ao plenario, porque observou que os documentos estaban moi elaborados e coincide con...en que é moi difícil criticar...sorpréndeme (membro da comisión)...consideraba os documentos como borradores. Non entendo que sexa problema machucar os documentos. Pódese disentir da*

*dinámica de funcionamento...*(PL, 05/02/2004, 2333, 2335-36, 2341-43, 2347-49).

Pese ao esforzo de introducir nos documentos, denominados de especificacións do proceso, matices cualitativos (así, asesorar *nun proceso colaborativo...*), que pretenden recoller o carácter educativo, non empresarial, do labor asesor, aspecto do que, por certo, non hai que recoller evidencias, non se puido rexistrar outro beneficio que o de mellorar a xestión administrativa, máis alá das evidencias do cumprimento dos procesos, e aínda así con certas reservas,

*...¿Que temos organizado? A xestión administrativa e nada máis, posiblemente sobren documentos...Paso a metade do tempo no ordenador e iso moléstame, se temos organizada a xestión logo despois teríamos que ir a produción e ver que as nosas actividades teñan repercusión no labor docente* (PL, 16/02/2006, 3542-47).

Certamente, o curto período de tempo, para ser xusta, tampouco colaborou; con todo, as mesmas persoas que inicialmente defendían o sistema chegaron a manifestar que se rebelaba demasiado ríxido, que era susceptible de manipulación, que seguía habendo incerteza, que incrementaba a carga de traballo; salvándose, non obstante, certas partes da estrutura organizativa, como acabamos de mencionar.

Sendo así, non abordaremos con máis detalle este tema; finalmente, os procesos de asesoramento á formación do profesorado, e da educación en xeral, van máis alá de protocolos con pasos establecidos para actuar con recursos e estratexias contextualizados e á luz de modelos, principios, e procesos que non encaixan en estruturas ríxidas. Este período constitúe unha especie de paréntese na que a vida do Centro de Formación e Recursos xiraba en torno á recollida de evidencias que documentasen o que se facía, producíndose stres, certa tensión e a sensación final de que non serviu para mellorar, só para exhibir un selo de certificación da *¿calidade?*.

No curso 2005-06, co cambio de goberno producido pola subida ao poder dun goberno bipartito entre socialista se bloque nacionalista galego, a administración ofrece a opción de continuar co proceso, se ben cada centro de formación deberá costearlo co seu propio orzamento. A insatisfacción do equipo de asesoramento puido constatarse cando se decidiu non seguir co sistema, orientado á conservar a certificación, e se acordou a modificación da abundante documentación, non sen disparidade de opinións sobre como facelo, pois tampouco se desexaba desbotar todo o elaborado,

*...unha comisión de voluntarios/as que tras o estudo dos documentos diga cales hai que quitar ou deixar..., ... Unha comisión con prazo, que analice e faga as propostas ao Plenario... (PL, 16/02/2006, 3598-3600).*

Os diferentes documentos foron sufrindo sucesivas remodelacións; non en tanto, os efectos deste período déixanse notar; sen que a preocupación por facer unha oferta de calidade deixe de estar presente, a reflexión a nivel de centro, que fora interrompida, como dixemos, non da sinais de recuperación. Seguimos cos procesos de calidade, en boa medida, pero sen a presión das evidencias. Na actualidade, ao contar cun programa informático de xestión a nivel autonómico (denominado *fprofe*), no que finalizando o curso 1010-11 e sen entrar en vigor a nova estrutura, se configura a aplicación para incluír a documentación pertinente para a xestión de “calidade”, diminúe notablemente o valor da Intranet e da documentación contida nela.

Neste momento, as instrucións de elaboración do Plan Anual, tentan clarexar os procesos, así, na época que se inicia coa nova regulamentación do ano 2006, (3ª etapa), a forma en que se planea o funcionamento das asesorías por áreas ou ámbitos a nivel autonómico e as instrucións e encargos que, inicialmente, se fan ás mesmas, constituídas en comisións, tentando que realicen achegas en relación coa elaboración do Plan Anual de Formación, apunta ao fomento da reflexión e debate sobre aspectos básicos na formación.

O peso de confección da oferta de formación recae nas comisións de ámbito autonómico, aludidas anteriormente, e os criterios de elaboración son

compartidos, nalgunha medida, nas mesmas, se ben partindo do que cada asesora/or considera conveniente e inclinándose por aquelas propostas que mellor parezan recoller as liñas marcadas e as opinións e reflexións vertidas, máis que en base a unha análise do contexto,

*...Criterios:*

*Niveis: Atender prioritariamente aos niveis de primaria e secundaria.*

*Modalidade: Cursos integrados, con temáticas comúns para todas as linguas, seguidos de partes diferenciadas con módulos específicos para cada lingua.*

*Duración: flexibilidade en función da temática e da estrutura, podendo combinarse unha parte de formación xenérica, seguida da formación de grupos de traballo e posterior posta en común a través de encontros ou xornadas.*

*Prazas: en función da estrutura do curso.*

*Temáticas: novas tecnoloxías aplicadas ao ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras; interacción oral; aprendizaxe autónoma (COM-AUT, 21/11/2006, 229- 240).*

A idea é que as diferentes comisións de área ou ámbito, elaboren determinados deseños que pasarán a formar parte dun conxunto de actividades, tipo curso, de entre as cales cada Centro de Formación e Recursos pode elixir aquelas que considere. O que en principio se amosa como desexable, seguir unha liña coordinada a nivel autonómico, ven a supoñer un difícil equilibrio entre coordinación e autonomía do Centro de Formación e Recursos, con risco de desprazarse cara a centralización.

Polo que respecta a miña experiencia, aínda que o primeiro ano (2006-07), que vivín intensamente ao realizar a función de coordinación e comezar unha nova etapa, e nos inicios do segundo, con outra persoa coordinando, se inicia un traballo na dirección indicada, con intercambio de ideas, de propostas á administración, inquedanzas pola mellora, este traballo non ten continuidade xa que se volve a rutina anterior, de maneira que, na práctica, non se consegue ir máis alá de deseñar propostas de actividades tipo curso ou xornadas.

Polo que se refire ao CFR, as xuntanzas do equipo para a elaboración do Plan Anual do CFR, fan emerxer, de modo recorrente, o cuestionamento implícito do proceso seguido,

*...Elaboración do Plan Anual...*

*As instrucións e criterios están establecidos. Hai unha serie de actividades obrigatorias...Segundo criterios establecidos, unha por área salvo ámbitos que impliquen máis áreas, actividades xerais...Así deberíamos facer unha primeira proposta cada quen...Temos que pensar nos recursos que temos...o outro ano tiñamos uns obxectivos...este ano non...Si, temos as prioridades da D. Xeral... De acordo con...en fixarnos uns obxectivos porque agora só temos o criterio do número e si o Plan o vai a decidir o equipo...Todo o mundo ten claro as actividades que vai a propoñer?, eu non as coñezo...Eu penso que hai que mirar no seu conxunto... (PL, 13/03/2008, 4304-21, 4346, 4350).*

Os debates que se producen amosan reflexións que apuntan aos puntos máis débiles do proceso de planificación, como os criterios para a toma de decisións sobre a oferta a realizar ou os obxectivos que se perseguen con ela e coa acción do CFR. O Plan non só debería ser un conxunto de cursos de formación e convocatorias incluídas nun documento con formato de *Libro*, senón un primeiro paso no Plan de acción que cada ano ha de desenvolverse.

Pode observarse que este é un tema, como dicimos, recorrente, que nos ocupa e preocupa ao equipo de asesoramento e ao Centro de Formación como tal; está pois sobre a mesa a necesidade de acometelo como labor de equipo e de centro, dispoñendo da información necesaria, compartíndoa e consensuando o seu significado. Recadar a información a que aludimos supón, a lo menos:

- ♦ Estudo do contexto e a resposta as necesidades detectadas, que mesmo nos retrotraen a reconsiderar o proceso desta detección, sobre o que trataremos máis adiante.
- ♦ A coherencia cun Proxecto Educativo, que nos leva á necesidade de dotarse del máis alá de que regulamentariamente así estea establecido, (está en proceso de remodelación o que se confeccionou inicialmente).
- ♦ Prever iniciativas contextualizadas de mellora para que o noso labor teña incidencia significativa, aspecto que se cingue, tamén, coa necesidade de reflexionar, investigar sobre a práctica, de desenvolver proxectos colaborativos de formación para o desenvolvemento individual, como equipo e como institución de

formación, sen esquecer a responsabilidade de cada ámbito de asesoría, ao que aludimos no capítulo V.

Falamos, pois, de avaliar e investigar, no senso que sinala Escudero (2010), de recoller datos que sexan relevantes e susceptibles de ser transformados en coñecemento que nos permitan comprender o que ocorre e por que ocorre, de maneira que poidamos tomar decisións para a mellora e ir criando culturas avaliadoras prácticas con posibilidades de incidir na mellora do asesoramento á formación do profesorado e, en último termo, da formación do profesorado e da educación do alumnado.

Resulta obvio que a planificación debe ser racional e ter en conta os recursos cos que se conta, pero é indiscutible que está en función de conseguir uns obxectivos, que tendo como referentes os de carácter xeral, se definan cada ano, como contextualización e concreción, non só destes, senón das Liñas prioritarias establecidas pola administración, do Proxecto Educativo propio, resposta ás necesidades do contexto, canalización das iniciativas de mellora do noso labor e da súa repercusión no profesorado e nos centros. Teremos así, un proceso sistemático, flexible, documentado, como soporte orientador para tomar decisións en relación coa oferta de formación para o noso contexto.

A permanente posta en tela de xuízo tanto dos procedementos de elaboración do Plan Anual de Formación no Centro de Formación e Recursos, como da parte de responsabilidade atribuíble a necesidade de mellorar a propia formación de asesores/as, introduce elementos desequilibrantes que poderían actuar como un elemento favorecedor da mellora, non en tanto, na práctica non resulta así, en parte porque parece comezarse continuamente desde cero, falta continuidade, sistematización, unha cultura real de traballo colaborativo dirixida a aprender continuamente e a mellorar, como vimos de dicir,

*...manifestou preocupación por non andar sempre empezando, xa temos feito cousas, e por ser efectivos (Diario, 1/02/03, 3849-51).*

...

*Diciálle eu ...que a nosa historia era estar sempre intentando, empezando e que por iso me parecía ben que o tema de formación se decidira entre todos/as para que respondese as nosas necesidades, facer entre nós una detección... (Diario, 1/02/03, 3872-75).*

As reflexións sobre a necesidade de mellorar os procedementos de traballo están presentes en diferentes momentos, sexa como opinións persoais,

*...creo que os nosos procedementos de traballo son manifestamente mellorables, teño que dicilo. O meu compromiso coa educación impídeme calar...(COM-INT, 23/10/2008, 170-172).*

Ou colectivas,

*Remátase facendo unha autoavaliación e reflexión sobre a dinámica de traballo da sesión.*

*A valoración é positiva, pero destácase que debemos seguir mellorando nos aspectos que xa se puxeron de manifesto na outra sesión: optimizar o tempo, mellorar o noso procedemento de traballo e a nosa toma de decisións (COM-INT, 13/11/08, 286- 290).*

Certo que isto non é doado; ten moita relación coas características da práctica do asesoramento, os roles a desempeñar, a sobrecarga de traballo, a capacidade de autonomía e compromiso do profesorado e dos centros, etc., do que se trata e de, neste contexto, fornecernos de procedementos de traballo e de culturas de aprendizaxe permanente para mellorar, como estamos a dicir.

A importancia concedida ás modalidades tipo curso, nas que o papel do profesorado soe ser máis receptivo, ten ido decrecendo paulatinamente tanto por parte dos Centro de Formación e Recursos e os seus equipos, como pola administración, cuestión, pensamos, á cal non son alleas as posibilidades que ofrece a formación á distancia a través da propia Plataforma (PLATEGA) de teleformación da Comunidade galega, e as múltiples ofertas chegadas desde diferentes puntos.

Esta situación leva á conceder cada vez máis relevancia á formación en centros e ás modalidades de grupo, (Grupo de Traballo (GT), Seminario Permanente (SP), Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros (PFAC),

que en principio permiten responder con maior flexibilidade e adecuación aos intereses e necesidades do profesorado e tamén, porque é aquí onde asesoras/es senten que achegan algo de máis valor que a simple xestión burocrática dunhas actividades nas que as posibilidades de incidencia na práctica docente aparecen fortemente cuestionadas; outra cousa podería ser, si un curso respondera a unha necesidade de formación xurdida no transcurso do desenvolvemento dun proxecto de formación, baixo calquera das modalidades (SP, GT, PFAC).

A planificación das modalidades de formación suxeitas a convocatoria: Seminarios Permanentes, Grupos de Traballo, Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros, realízase en dous momentos diferenciados:

- ♦ O da elaboración do Plan Xeral Anual no que se deseñan e redeseñan as convocatorias (proceso que consideramos na Planificación)
- ♦ O da confección do proxecto de traballo (que contemplamos no proceso de Desenvolvemento), cando xa cada Centro de Formación e Recursos está a executar o seu Plan, que inclúe estas convocatorias

Os deseños destas modalidades que pretenden recoller as iniciativas do profesorado, sexan espontáneas (en moi poucas ocasións), ou *inducidas* pola dinamización realizada polas asesorías, por un lado, tratan de definir con máis claridade a modalidade (e o modelo de formación e asesoramento), e polo outro, de crear as condicións nas que os asesores/as teñan máis oportunidades de colaborar no proceso de confección do proxecto.

Non obstante, estes procesos tiveron maior intensidade nas primeiras etapas nas que a autonomía e a participación eran maiores, pois a elaboración dos deseños destas modalidades realizábase no ámbito dos Centro de Formación e Recursos, sen prexuízo de que as direccións se coordinasen no relativo ás convocatorias,



*Plano de formación...as mesmas instrucións que o ano pasado. ...Análise e debate para levar achegas sobre as instrucións das tres modalidades: PFAC, S.P., G.T....(PL, 19/12/97, 1473-79).*

Esta autonomía ven a diminuír posteriormente, cando interveñen as comisións de área de ámbito autonómico, como quedou dito, período no que a redacción das convocatorias, podendo ser consultados os equipos, se realiza enteiramente en reunións das Direccións de todos os Centro de Formación e Recursos,

*[ ]...Pedíronse achegas aos Centro de Formación e Recursos, fixéronse propostas, incorporáronse, hai un primeiro bocexo de texto... que se volverá mandar para que se alguén quere facer achegas...(PL, 01/12/2005, 2905-07).*

*...Ábrese un debate sobre a conveniencia ou non de manter as convocatorias como ata agora...no Plan Anual, ou pasar todas ao DOG, ou...as tres ao Plan Anual de Formación...a opinión maioritaria é que se convoquen as tres no Plan Anual pero coa información mellor organizada...(PL, 01/12/2005, 2910-13).*

Si a causa de máis peso pode achacarse a un certo esgotamento e convencemento de que as convocatorias non van a resolver os problemas, ou a unha *centralización* dos procesos de deseño, non aparece con claridade; pensamos, sen embargo, que ambas circunstancias están presentes, podendo a segunda colaborar á primeira.

Con todo, é persistente o desexo de criar as mellores condicións posibles tanto no deseño das propias convocatorias como na planificación dos proxectos e no seu desenvolvemento e avaliación. Ao igual que coa modalidade curso, anteriormente mencionada, desenvólvense procesos de reflexión sobre estas modalidades e vanse incorporando elementos que afectan á presentación e difusión da oferta (nuns primeiros momentos, ata 2005, os Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros obedecen a unha convocatoria que se insire no Diario Oficial de Galicia, DOG, mentres a dos Grupos de Traballo e Seminarios Permanentes, aparece co resto da oferta no denominado *Libro* do Plan Xeral Anual), ás características e condicións de

participación das tres modalidades, (como o número de integrantes, a porcentaxe de profesorado que debe cumprir determinados requisitos, que debe estar implicado); etc.

Certamente, o proceso de traballo que pretende, a lo menos en teoría, a mellora das convocatorias, non sempre resulta satisfactorio, e así se expresa,

*... achegas ó deseño das convocatorias. Eu fixenas a todas, a xente fixo as dos PFAC, non todos...A fin hoxe tiñan unha xuntanza ... Non estou conforme co procedemento de achegas, enviáronse as convocatorias por mail, ...e facer as achegas con unha cor ... Pero xa digo que non houbo debate conxunto...(Diario, 23/11/2005, 4550-4566).*

E cuestiónase, así mesmo, a participación e toma en consideración das achegas solicitadas, tanto máis cuanto que cómpre optimizar o tempo de traballo,

*...Convocatorias, eu espero que se revisen antes de publicalas. Gustárame que se foran mirando entre compañeiros, correccións, cambios. Outra cousa será o que se nos pida...estudalas, organizámonos para facelo...que cada quen... Os erros si, pero logo vemos que non nos fixeron caso para nada, e non temos tempo...(PL, 04/02/2010, 4788-95).*

En tempos de cambios, como ocorreu na última etapa, non é infrecuente que informacións posteriores dean conta de modificacións que se “impoñerán”, e o que é máis grave, “instrumentalicen” unhas modalidades concibidas con outras finalidades,

*Convocatoria de Grupo de Traballo. Preténdese que estea aberta todo o curso, máis ou menos ata abril, dado que si se quere por en marcha algún Plan de mellora,... non haberá onde metelo para darlle algunha compensación,... Tanto máis cuanto que os PFAC rematarán a mediados de outubro...(PL, 09/02/2006, 3171-74).*

En canto aos aspectos formais das convocatorias que vehiculan a oferta de formación, hai un cambio respecto da consideración da autonomía do grupo de profesorado, pretendendo “controlar” o proceso, coa intención xa aludida de favorecer a potencialidade formativa (outra cousa é se o camiño é correcto).

*O grupo de traballo é a modalidade formativa máis autónoma. Está constituído por un grupo de profesores/as con autonomía grupal, que profundiza nun tema educativo...(Plan Provincial do Profesorado, 1994-95: 15; Plan Provincial do Profesorado 1996- 97:51).*

*Esta modalidade...pretende...a reflexión sobre a práctica docente... seguindo as directrices establecidas polo CEFOCOP, co fin de que se traten aspectos de interese formativo non abordados noutras modalidades de formación...O responsable da asesoría técnico-pedagóxica que participe na elaboración será o encargado de presentalo... ante a Comisión de selección...(Plan Provincial de Formación do Profesorado 1997- 98: 63-64).*

*...Esta modalidade de formación [grupos de traballo] ... pretende ... a reflexión sobre a práctica docente...seguindo as directrices establecidas polo Centro de Formación e Recursos... O proxecto...elaborarase conxuntamente polo coordinador ou coordinadora e polo asesor ou asesora de formación... (Plan Anual de Formación do Profesorado, 2001-02: 82-83).*

Ao tempo subxace unha dúbida que se ben arrastrando permanentemente en torno a diferenza, ou semellanza, entre as modalidades Grupo de Traballo e Seminario Permanente, como non sexa a atribución de maior autonomía aos segundos, nas dúas últimas etapas, e a non posibilidade de contar con docencia.

As voces, como a miña, que avogan por conceder aos Seminarios Permanentes, entidade de proxectos de investigación educativa con unha rigorosidade formal e práctica, no que interveñan persoas expertas da universidade ou doutras institucións, non teñen chamado. Finalmente semellan ser un campo de liberdade para o profesorado e para asesores/as que non teñen, de acordo á consideración establecida, coa que eu discrepo, tanta responsabilidade na súa marcha nin na confección do proxecto,

*...O proxecto que vaian realizar é decidido libremente polos seus integrantes, con temática referente ás distintas áreas ou disciplinas que integran o currículo, de acordo co estipulado na presente convocatoria (Convocatoria de Seminarios Permanentes, Plan Anual de Formación, 2006- 07: 96).*

Ao contrario do que ocorrería coa modalidade grupos de traballo,

*O proxecto do grupo de traballo elaborárase conxuntamente polo grupo de participantes, baixo a dirección do coordinador ou coordinadora, e polo asesor ou asesora de formación responsable do mesmo no centro de formación e recursos, e deberá desenvolver os puntos que se recollen no Anexo I (Convocatoria Grupos de Traballo, Plan Anual de Formación, 2006- 07: 103).*

Non en tanto, ambas modalidades pretender responder aos intereses e libre iniciativa do profesorado. O papel do asesoramento, como en todas as accións de formación, é o de facilitar o desenvolvemento do traballo e o grao de apoio debería definirse na relación entre o grupo e a persoa asesora.

Pero tamén hai confusión e dúbidas entre a modalidade Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros e Grupo de Traballo, particularmente cando o grupo o forma profesorado do mesmo centro,

*... di...unha vez que fose no libro cal é a diferenza entre Grupo de Traballo e Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros porque nos centros grandes é inviable (un Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros), ...O curioso é...que a diferenza é a convocatoria do DOG,...Hai Centros de Formación e Recursos que lle dan o mesmo tratamento...(PL, 01/12/2005, 2917-21).*

O que si debe destacarse é a preocupación por unhas modalidades ás que se atribúe a maior potencialidade para incidir na práctica, de maneira que os debates sobre as mesmas están presentes, máis alá da posta en práctica, da transcendencia dos posibles acordos, unhas veces resultado de votación e outras de consenso; pois como acabamos de ver, conséntase que a participación ofrecida é tan só formal.

As temáticas de formación que se abordarán, tamén son debatidas, o cal semella contradictorio co desexo de realizar unha detección de necesidades adecuada, pero entra na consideración de poder “controlar para unha mellor incidencia” o proceso xa que os Centro de Formación e Recursos e os asesores/as, *saben mellor cales son as necesidades*. E, sen embargo, polo que a asesores/as se refire, no hai perversión, senón poder participar na xestión dos proxectos de traballo, querer que *as cousas vaian o mellor posible e obter*

*resultados que melloren a educación.* Isto fálanos, ao tempo, da dificultade de acceder aos centros e profesorado e, na experiencia e vivencia de asesoras/es, do escaso exercicio implicación e responsabilidade (Rodríguez Romero, 1996, 2001), pola súa parte, nos procesos de asesoramento. É obvio, que a percepción contraria non suscitaría a necesidade de “control”.

De este modo tanto nas propias convocatorias, como en diferentes momentos de análise e deseño das mesmas, trátase a cuestión relativa ás temáticas que poden ser obxecto de traballo, controvertido ata o punto de apuntarse opcións dispares, desde total liberdade ata a fixación de temas; sen embargo, esta non resulta unha dificultade real, pois as canles marcadas son suficientemente amplas; mesmo cando como está a ocorrer, se teñen establecido restricións, relativas a non poder ser obxecto dun proxecto de formación ningún documento que sexa de elaboración prescritiva para os centros (Proxecto Educativo, Plan de Convivencia, etc.), é posible bordealas e traballar calquera temática.

*...Comentamos o dos PFCAs e... dixo que...lle dixera que coa detección de necesidades saían os temas a ofertar, el dixo que deixar a convocatoria aberta para que fosen os Centros os que pensaran e decidiran que tema traballar, falouse de que tal vez así se podía axudar ...repetiu o mesmo e eu agora, ao escribir, penso que tal vez estivese ben e que os Centros ao decidir participar nos pedisen asesoramento, nós elaborariamos unha estratexia de reflexión e axudariamos a concretar o tema que tivesen pensado e no seu caso reconduciríase, o tema sería que fose iniciativa do Centro a súa participación e a poder ser o tema (Diario, 05/02/1998, 1027-1035).*

Como dicimos, as convocatorias aluden aos temas a desenvolver coa suficiente amplitude como para incluír, de facto, calquera aspecto do labor docente

*... O proxecto que vaian realizar é decidido libremente polos seus integrantes, con temática referente ás distintas áreas ou disciplinas que integran o currículo, ... (Convocatoria Seminarios Permanentes, Plan Anual 2002- 03: 89).*

*... Traballar, investigar e experimentar novas propostas didácticas desde a óptica da innovación educativa. Desenvolver actividades de aula. Elaborar e/ou experimentar materiais de aula en equipo ... (Convocatoria Seminarios Permanentes, Plan Anual 2008- 09: 54).*

*... Pretende, pois, a reflexión sobre a práctica docente a través do traballo en grupo, seguindo as directrices establecidas polo Centro de Formación e Recursos, co fin de que se traten aspectos de interese formativo non abordados noutras modalidades de formación ... (Convocatoria Grupos de Traballo, Plan Anual 2002- 03: 96).*

*...grupos de traballo, modalidade de formación na que un grupo de profesoras e profesores intenta identificar os posibles ámbitos de mellora da súa práctica docente, a partir dunha reflexión colectiva, e decide traballar en equipo para conseguila ... (Convocatoria Grupos de Traballo, Plan Anual 2008- 09: 62).*

*O establecemento da área de mellora... Deberá atender a aspectos xerais dos ámbitos curricular, organizativo e de investigación educativa que definan o modelo de centro e contar co compromiso de implantación ou aplicación para propiciar o cambio e a innovación, polo que deberá estar informado o claustro (Convocatoria Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, Plan Anual 2008-09: 44).*

Mesmo a participación de asesores/as, co desexo de iniciar nas mellores condicións os proxectos de traballo, chega a establecerse nas convocatorias, para as modalidades Grupo de Traballo e Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, en termos similares, sendo na actualidade, necesario realizar unha preinscrición a partires da cal,

*... a dirección do centro de formación e recursos asignará o proxecto a un asesor ou asesora que se comunicará coa persoa responsable da coordinación do grupo de traballo a fin de elaborar o proxecto conxuntamente co grupo, seguindo o guión que figura no Anexo III. A persoa asesora, responsable do grupo de traballo, será a encargada de presentar o proxecto no rexistro do centro de formación e recursos... (Convocatoria Grupos de Traballo, Plan Anual 2008- 09: 63).*

No proceso de planificación está ausente un debate de certa profundidade, que considere os procesos de formación na súa globalidade, a súa fundamentación, os modelos subxacentes, o modo de implementación e avaliación, a incorporación de melloras; non en tanto, constitúe unha aspiración

xeral que a formación sexa de calidade e teña éxito, que realmente sirva para a formación do profesorado e a mellora da educación do alumnado, todo o cal funciona como un implícito e, baixo a miña consideración, de facto furta o debate que podería axudar a facer explícitos e a compartir realmente os modelos de formación e asesoramento e as orientacións subxacentes, que se intúen, en moitas ocasións, bastante diferentes, o que significa, na práctica, unha implementación que pode conculcar principios que para unhas persoas son fundamentais e para outras pasan desapercibidos ou difiren grandemente. O protagonismo do profesorado, o papel experto ou non de asesoras/es, os temas abordados e sobre todo, como se abordan, non son sometidos a consideración e debate e, polo tanto, son variables que inflúen de maneira moi desigual na formación permanente do profesorado e no asesoramento.

Resulta curioso comprobar que os obxectivos que se inclúen no documento de difusión (*Libro* e tamén, actualmente, na rede), do Plan Anual de Formación, son os mesmos para tódalas provincias da Comunidade Autónoma, (cursos 1998, 1999) e con claridade a partires do ano 2000, en que a oferta dos diferentes Centros de Formación se recolle nun único *Libro* ou no portal educativo da Comunidade, con unha introdución única tamén. Se isto respondera ao consenso, mesmo sería desexable, polo contrario, é froito dun deseño estandarizado e non teñen a contrapartida duns obxectivos de Centro, de acordo co seu contexto, aspecto que xa comentamos anteriormente.

Aparece, pois, de xeito recorrente e con claridade, a prevalencia das consideracións individuais e/ou xerais, non centradas no contexto, para a planificación das actividades de cada asesoría; así como a práctica inexistencia dun Plan global de Centro (CEFOCOP/ CFR), con uns obxectivos definidos.

Como vimos dicindo, isto non significa ausencia de preocupación, de responder ás demandas, facendo unha autocrítica e pensando en como mellorar o que se fai, ou tratando de consensuar criterios para confeccionar a oferta de formación, de subliñar a necesidade de obxectivos de centro, redundando en cuestións xa tratadas pero, obviamente, non asumidas. Aquilo que será

prescritivo resulta máis doado esixilo e cumprilo, así ocorre coa planificación do curso escolar 2006-07, no que entra en vigor a nova regulamentación, ano no que cada asesor/a debe entregar á dirección os obxectivos de asesoría, de acordo cos incluídos no seu proxecto de participación no concurso para o acceso ao posto, e que serán referente para a avaliación á fin do primeiro ano. Plántase o modo de controlar o seu cumprimento, de reflectir todas as actividades que asesoras/es realizan e, ao tempo, a necesidade duns obxectivos de centro como referencias xerais e aglutinantes,

*Traballo por obxectivos...que no protocolo de avaliación se poidan recoller todas as facetas do traballo do/a asesor/a. Enviar ao director os do proxecto (1º ano), que serán referente para a avaliación...  
Respecto aos obxectivos... documento aberto e ir engadindo actividades a medida que se fagan...Cada quen apunta o que quere. Os obxectivos xerais deberían ser comúns, os de área específicos.Traballo por obxectivos, e iso quere dicir formular os obxectivos e as accións, controlar que se cumpran,...partiría de por sobre a mesa os obxectivos xerais do centro...considero que debo adaptar os meus obxectivos de área...Pero iso estaría no PE (Proxecto Educativo),...seguramente todos puxemos detección de necesidades e non podo eu por as accións que queira, sen máis...(PL, 06/09/2006, 3891-94, 4003-4015).*

No proceso de elaboración do Plan Anual, unha comisión técnica na que están representadas direccións e asesorías de centros de formación, así como representantes dos Servizos Centrais, revisa o conxunto de actividades propostas polas diferentes comisións de área, Centros de Formación (actividades xerais), Servizos Centrais, etc., e fai as consideracións que considere oportunas, sexan relacionadas con aspectos relativos ao deseño ou a cuestións de axuste ao esquema predeterminado.

*...En diversas actividades aparecen as expresións: “programar por competencias” e “o enfoque por competencias”.  
Respecto ao “enfoque por competencias”, é preciso puntualizar que os novos currículos son mixtos (contemplan áreas e competencias) e, polo tanto, cada unha das áreas ha de contribuír ao desenvolvemento ou adquisición das competencias, pero non é posible enfocar as aprendizaxes nin o ensino desde as competencias, en exclusiva. Tampouco é posible “programar por competencias” en exclusiva, pola mesma razón.*

...



*Despois de realizar a revisión das actividades presentadas, a Comisión Técnica fai as seguintes consideracións:*

*1) Débese revisar a linguaxe para que se reflicta a igualdade entre homes e mulleres, usando xenéricos, termos en feminino e masculino ou perífrases segundo o contexto.*

*...*

*2) Criterios utilizados pola comisión.*

*Establécense de forma unánime os seguintes criterios:*

*1. Uso correcto da lingua.*

*2. Emprego adecuado da linguaxe en termos de igualdade de xénero...*

*(DOC nº. 3, curso 2008-2009).*

Finalmente, o Plan Anual será aprobado pola Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa.

Vimos mencionando que un dos procesos a contemplar na planificación da formación é a detección de necesidades, a cal ten sido estudada e recoñecida como un proceso necesario para que a planificación da formación e do asesoramento á formación, poidan cumprir as finalidades de incidencia significativa pretendidas, tanto no profesorado, (calquera que sexa o nivel educativo no que traballe), como nos centros e, obviamente, na mellora do labor educativo, (Marcelo, 1996; Miles Saxl e Lieberman, 1988; Montero, 1985; 1990; Montero e Vez, 1990, 1993; Raposo, 2002; Sarceda, 2002; Van Velzen e Verest, 1991). Como sinalamos no capítulo III, a construción de programas de formación en base as necesidades sentidas e percibidas polo profesorado, a través dun diagnóstico conxunto, constitúe un principio orientador dun currículo de formación do profesorado (García Alonso, 1998). Ao tempo, tense considerado que o modo en que os Centro de Formación detectan as necesidades é moi pouco coñecido (Villar e Marcelo, 1992:431).

Na práctica do asesoramento, son cuestións a considerar, en relación a esta tarefa, os procedementos e instrumentos que se empregarán, a selección, elaboración e xestión dos mesmos, sobre que poboación actuar, como acceder ao profesorado e ós centros, como procesar a información obtida, que implicacións e repercusión terá na planificación e no asesoramento, en que medida se poderá e saberá responder as necesidades detectadas.

A preocupación pola detección de necesidades é persistente no tempo, tanto desde a perspectiva legal como na práctica, manifestándose na preocupación e recorrencia deste aspecto.

Reglamentariamente (Decreto 245/1999; DOG, 01/09/1999), establécese que o CFR deberá,

*detectar e recolle-las necesidades de formación nos centros do seu ámbito de actuación e propoñer iniciativas e accións formativas que satisfagan esas necesidades e demandas (Art., 8 a:10.808).*

Tamén que será función do equipo de asesoramento:

*Recole-las necesidades de formación detectadas nos centros educativos e as demandas formativas do profesorado (Art., 15, 2f:10.810).*

Esta mesma función encoméndase ao coordinador/a de formación, figura pendente de desenvolver, no ámbito do seu centro:

*Recole-las necesidades de formación detectadas no centro e canalízasas ós Centros de Formación e Recursos (Art., 18 d: 10.810).*

Funcións que se reiteran no Decreto 99/2006, tanto para o Centro de Formación e Recursos

*Son funcións dos centros de formación e recursos: a) Detectar e recoller as necesidades e demandas de formación nos centros educativos do seu ámbito de actuación e propoñer iniciativas e accións formativas que as satisfagan (Art, 19 a:9.754),*

como para o equipo de asesoramento

*Planificar a detección de necesidades de formación do profesorado (Art., 27d:9756);*

e para as asesoras/es,

*Planificar e deseñar a detección de necesidades de formación do profesorado (Art., 31b:9.756).*

inclúese, así mesmo, como unha das funcións do Consello de Formación (que non chega a desenvolverse):

*Contribuír á detección das necesidades de formación do profesorado da zona e á elaboración e difusión do seu programa de actuación (Art., 34a:9.757).*

O mesmo pode afirmarse ao respecto da recente nova regulamentación da formación (Decreto 74/2011, *DOG* do 6 de maio de 2011), que alude á detección de necesidades en diferentes momentos. Así, subliña que deben tomarse como referencia para a formación do profesorado, para o deseño de itinerarios formativos, que deben ser contempladas na elaboración dos plans estratéxicos de formación e establécese como tarefa do Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), dos Centros de Formación e Recursos, de asesores/as e da persoa coordinadora de formación nos centros educativos.

Na práctica do labor dos centros de formación (CEFOCOP/CFR) e dos asesores/as tense considerado como área concreta na que incidir e instrumento que colabora á consecución dos obxectivos do Centro, de maneira que resulta necesario contemplala na planificación,

*...fai referencia á entrega dunha copia das Instrucións para a elaboración do Plan Provincial do próximo ano académico...Suscítase un debate sobre...con diferentes opinións e propostas dos/as asesores/as sobre o xeito de contactar cos centros, detección de necesidades...(PL, 20/01/95; 107-112).*

Podemos falar dunha “historia” ou evolución (dun ou doutro signo), dos procesos de detección, o cal constitúe un indicador da súa presenza, que ten un percorrido sinuoso en razón tanto da propia dinámica interna como dos acontecementos político-educativos que afectan a institución; dos que os máis significativos, formalmente son as reestruturacións regulamentarias do sistema formativo nos anos 1996 e 2006.

Nos inicios da primeira etapa emprégase, como instrumento formalizado, un cuestionario denominado *Guión para a detección de*

*necesidades e planificación de actividades do CEFOCOP para o curso 1995-96*, que leva adxunta información sobre as características das diferentes modalidades formativas, unha carta de presentación para o profesorado e outra carta convocatoria de xuntanza para as direccións dos centros con data e orde do día, na que se pretende recoller as necesidades de formación e tratar aspectos relacionados coa comunicación centro de formación-profesorado, entre outros. As asesoras/es procesan a información correspondente á súa zona de responsabilidade e intercámbiana; non en tanto, non pode considerarse que haxa un proceso público, como equipo, para o análise e reflexión conxunta.

No curso seguinte preténdese mellorar o instrumento e confecciónase un diferente que se denomina: *cuestionario de diagnóstico de necesidades de formación*, que tamén se acompaña dunha carta e que de novo cada asesoría fai chegar ós centros e *recolle*, a ser posible persoalmente. Igualmente se procesa e intercambia a información.

Este tipo de procesos interrómtese no seguinte ano académico en que se decide, como institución, non facer unha detección de necesidades formalizada por considerar que pode levantar expectativas ás que non se podería responder:

*...detección de necesidades: cada quen debe telo claro, e facelo como o ano pasado puidera levantar expectativas que non se puideran cumprir...* (PL, 21/02/97, 677-78).

O próximo ano escolar, (1997- 98), faise de novo unha detección, á demanda da Administración autonómica, que a considera un medio de facilitar ás Xefaturas de Estudio a función que neste senso lle atribúe o R.O.C. (Regulamento Orgánico do Centro), relativa a coordinar a participación do profesorado na formación.

A elaboración do instrumento —*Documento orientativo para a detección de necesidades de formación continuada do profesorado. CEFOCOP de ...*—, faise compartida, en maior ou menor medida, por tódolos

centros de formación da Comunidade e preséntase ás Xefaturas de Estudio como proposta de axuda a través dunha carta e persoalmente polas persoas asesoras ao tempo que se lles solicita que envíen os datos, non hai realmente, como pode observarse, un proceso de asesoramento, de axuda na detección.

A información recollida procésase seguindo unha plantilla orientativa. Cada asesoría debe facer un informe da súa zona de responsabilidade considerando as necesidades detectadas e propor, no seu caso, algunha actividade para a mesma; así como recoller unha autoavaliación do proceso de detección de necesidades. Este é un intento destacable, en canto se pretendeu facer coincidir poboación e mostra, avaliar o proceso, se ben non se conseguiu unha aplicación xeralizada, o que nos fala da diversidade e idiosincrasia de cada centro e de cada equipo de asesoramento.

O curso seguinte volve a prescindirse dunha detección con un instrumento definido, na que o profesorado participe. Ante unha convocatoria de xuntanza das direccións dos CEFOCOP, convócase ao equipo para que realice un *informe sobre necesidades de formación nos vindeiros anos*, que cada quen elaborará en base os datos dos que dispoña, pois debe facerse en dous días, co obxectivo de que a dirección poida coñecer as opinións, individuais ou de grupos de asesores/as. Máis que unha posta en común realízase unha enumeración, non obstante, pode considerarse como ocasión para reflexión individual ou compartida. Este informe pretendería servir de base para a confección dun documento xeral en cada CEFOCOP, que logo se poría en común nunha xuntanza das diferentes direccións dos centros de formación, este proceso non chega a culminar. No ano escolar vindeiro, 1999, como ano de transición no que comezan a cambiar os procesos de planificación pola publicación do novo Decreto que regula a formación permanente do profesorado, non hai alusión expresa algunha sobre a detección de necesidades como proceso *público*.

A partires do curso 2000-01 comeza a ter aplicación a lexislación vixente desde setembro de 1999, que atribúe a responsabilidade da

planificación ós Servizos Centrais. Constitúense comisións mixtas de asesores/as dos mencionados servizos, como coordinadores/as das mesmas, e asesores/as dos Centros de Formación, nas que se actúa de forma idiosincrática en ausencia dun Plan Marco. A detección de necesidades, sempre aludida e tanta veces soslaidada pola falta de rigorosidade, segue sen desenvolverse de modo sistemático, amosándose como un proceso formal na maior parte das ocasións.

Cada asesoría dos Centros de Formación e Recursos, ao igual que ocorría na etapa dos CEFOCOP, realiza a súa propia detección de modo continuado ou puntual, polos medios que considera oportunos: visitas de asesoramento, conversacións informais ou xuntanzas convocadas co profesorado, diálogo directo, suxestións solicitadas en actividades de formación, análise e reflexión propia de acordo coas informacións obtidas, coa propia experiencia, formación, crenzas persoais, resultados das avaliacións das actividades realizadas, reunións con outros asesores/as do mesmo centro ou centros das outras provincias, memorias de fin de curso, se ben este non é un tema compartido como equipo.

Tampouco é doado dispor da información que require a colaboración ou intervención doutras institucións ou persoas. Bótanse en falta as achegas doutros implicados na formación do profesorado ademais do propio equipo como tal: Servizo de Inspección Educativa, Universidade, Concello, MRP, pois aínda que algúns teñen atribuída regulamentariamente a súa participación esta non se produce realmente, a lo menos como achega institucional colectiva, entre outras razóns, pola falta de comunicación e coordinación, así como de tempo e canles para favorecelas. As informacións parciais ou esporádicas obtidas en base á relación persoal ou ocasional, carecerían da significatividade necesaria para ser consideradas.

Tamén as propias comisións empregaron cuestionarios, na etapa na que se traballaba pola certificación da calidade, pois os Servizos Centrais tamén pretendían obter certificación.

Finalmente, o deseño da oferta de formación (que ven a reducirse á de tipo curso), realízase tratando de recoller a información obtida nos diferentes contextos, instrumentada e escrita nalgún momento, e verbal en moitos outros; non en tanto, prevalece, de facto, a temática decidida en función das prescricións administrativas ou de quen teña o poder suficiente (experteza, capacidade, influencia), para amosala como relevante de maneira que chega a non parecer necesario facer detección algunha, “ planifícase en abstracto”, segundo palabras dalgunha persoa asesora de CFR.

Máis que ausencia de información, a cuestión é a súa incidencia na planificación. Ao lado da posta en tela de xuízo da formación e do saber de asesores e asesoras, para recoller nos deseños a información obtida, están as posibilidades de facelo no contexto en que se moven de prescricións administrativas e de condicións de traballo. O tempo representa unha dificultade máis porque soe apremiar o que supón condicionar a xestión dos recursos para a planificación, así como os resultados. Pretender planificar antes de obter a información cuestiona o proceso de detección.

Como acabamos de ver, o “cuestionario”, de variados formatos e con diferentes procedementos de xestión, ten sido o instrumento máis empregado e a base sobre a que se obtiña a información, se ben recoñécese que non é a única fonte,

*...cuestionario: un instrumento pero non o único. Aportacións dos asesores/as pola valoración dos cursos, detección que el/a faga , informe de asesoría; pola experiencia do ano que pasou ata agora, de detección de necesidades, (PL, 22/12/95, 607-610).*

Como labor de centro (algo que hai que facer e non necesariamente de forma colaborativa), máis que de equipo, soe prepararse un instrumento, cuestionario, comentando, a modo orientativo, algúns aspectos relacionados coa xestión e deixando máis de lado o que ten que ver co modelo de asesoramento á formación que implica un debate a fondo.

O grao de participación neste proceso é moi desigual, a responsabilidade recae en moi poucas persoas e o resto soe dar unha conformidade de orixe incerto: comodidade, falta de formación, acordo real coa proposta... Apenas se produce achega algunha e debate nun contexto pouco favorecedor: múltiples e dispersas tarefas, diferentes graos de compromiso, estímulos practicamente inexistentes, pouca atención a formación dos equipos de asesoramento, desexo de defender unha parcela privada da práctica asesora, son algunhas das razóns para un certo individualismo. Ás voces que avogan por elaborar unha estratexia fundamentada nun modelo de asesoramento a formación do profesorado debatido e compartido vense, ás veces, como uniformizadoras ou como utópicas:

*Despois da xuntanza ...díxome “uniformizadora”...(Isto debeuse a que na xuntanza dixeran que aínda que me chamarían uniformizadora, pensaba que o proceso de aplicación do cuestionario de detección de necesidades debía ter aspectos comúns... ti aínda segues coa uniformación. Dixenlle: non uniformación, hai procesos....pero non ves que non interesa, que só interesa o papeliño...(Diario, 8/01/98, 815-816, 829-31).*

Prefírese manter a privacidade, asumir unha postura “realista” ou non manifestarse; deste modo o compromiso dilúese, non se require compartir e por tanto facer públicos os xeitos de facer, o propio modelo, etc., furtando na práctica oportunidades de desenvolvemento tanto persoal e profesional como institucional, pode dicirse que non hai traballo colaborativo e si máis ben unha colexialidade forzada (Hargreaves, 1996). A insatisfacción daquelas persoas máis desexosas de mellorar a súa propia práctica e a do Centro de formación ponse de manifesto, como acabamos de ver.

Constitúe un verdadeiro reto, que semella irresoluble, o como acceder ao profesorado e ós centros, que teñen unha vida e cultura propias maioritariamente caracterizadas, no noso contexto, por a falta de motivación e de apertura en relación co propio coñecemento e recoñecemento das necesidades de formación, a lo menos de forma pública, así como polo



individualismo na procura desa formación, o que non favorece procesos de revisión do seu labor.

*Faloume... da xuntanza co profesorado de área que tivera, eu tívena a tarde anterior e viñeron 9 persoas e xa comentáramos ese día, o que ía facer e logo como me fora...*

*Estaba moi decepcionado, tiña a sensación dixo, de falar en "inglés", noutro idioma. Coma si estivera nunha feira, que a xente lle dicía, en resposta a preguntas súas querendo facer detección de necesidades (díxome que preparou algunhas preguntas, e un "ítem" nin sequera llo pasou porque pensou que non o entenderían en absoluto): "que como as ... estaban en galego, que era unha dificultade, tal vez era unha cousa persoal, que lle era difícil... Dixo que non expresaran nada, aínda que insistiu en que trataran de dicir que dificultades atopaban diariamente, etc. que dixeran cousas como que os nenos lles gustaban as ...*

*Estaba sorprendidísimo de que a xente tivera un "nivel" (penso que se pode interpretar nivel de concienciación profesional, e de capacidade para expresar as súas necesidades de formación) tan baixo. Repetíume o de crer que estaba nunha feira, que se queixaban de que non tiñan medios; e dixo que el estivera en colexios con poucos medios e sen embargo traballara o que puidera, e que na hora do comedor, mentres outros descansaban, charlaban ou facían calceta, el traballaba...*

*...Preparou a xuntanza, e estivo lendo un artigo... e parecíalle tonto porque coa xente que se atopou... supoño que pode expresarse como que non precisaba preparación ningunha. Que se plantexaba renunciar, que pobres nenos...Eu díxenlle que bueno que el se preparara, que non eramos responsables da situación...que nos aprendíamos ó prepararnos...Como se queixaron tamén da falta de tempo, e xa a mañá me estivera falando do que puña no Regulamento de Primaria e de Secundaria, sobre as 37,5 horas de traballo semanais...*

*Penso que como el está actualizado, como "vive" o tema da formación e a súa necesidade e o seu estadio, (o noso estadio formativo), é máis avanzado, estráñalle que a xente non tena nin sequera os coñecementos, as inquiredanzas mínimas, nin a linguaxe que lle permita entender, neste caso o que el dicía e comunicarse, (eu penso que é isto, o noso punto de vista, a nosa capacidade neste tema, como por outra parte é lóxico desempeñando o posto que estamos desempeñando, está nun estadio máis avanzado...Por outra parte, a lo menos no noso caso, somos persoas con inquiredanzas...e isto supón de por si un punto de partida favorable... pero non podemos pensar que o resto do profesorado pense, sinta, igual, que teña a nosa capacidade de reflexión... así como unha actitude favorable a mellora da súa práctica.... entre nós ...mesmos, hai notables diferenzas...)*  
(Diario, 13/11/1997, 397-435).

Os índices de participación, as respostas, a falta de motivación descubren a necesidade de procesos de asesoramento colaborativo para axudar a “articular” a voz do profesorado e “construír” ás súas necesidades de formación de modo que o proceso sexa en si mesmo formativo e constitúan unha resposta, a lo menos potencialmente, ás ditas necesidades, tal e como nos di Escudero,

*Só se a formación é algo propio, enraizado e sensible á práctica dos suxeitos sometida a reflexión e cuestionamento, pode chegar a dar respostas efectivas a aquelas necesidades sentidas e construídas por formadores e formados nos seus proxectos de reforma e mellora da educación (Escudero, 1992b:390).*

Aínda podendo acceder ao campo de estudio a información obtida resulta pouco reveladora. A medida en que se poderá e saberá responder as necesidades detectadas, aparecen como incógnitas no labor asesor ante esta tarefa.

A información recadada ten un uso primordialmente individual ou de “comisión”, dado que non é vinculante e os procedementos para decidir a súa incidencia na planificación son idiosincráticos, como vimos anteriormente, en ausencia duns obxectivos de centro concretos e definidos claramente,

En ocasións, a información recollida non parece relevante para decidir o deseño de actividades, o que da lugar a un sentimento de decepción chegando a adoitarse solucións formais. Cabe, con todo, sinalar que esta resposta está condicionada tanto pola necesidade de cumprir as prescrición administrativas (liñas prioritarias) como polo grao de xeralidade que a modalidade de formación curso impón, chegándose á planificación de acordo coa propia percepción das necesidades do profesorado. Claro que tampouco se vai máis alá de rexistrar o acontecido. As causas, as posibilidades de mellora, non parecen ter lugar ante unha realidade que se impón coa forza dunha lousa.

Será necesario descender a modalidades como Grupo de Traballo, Seminario Permanente ou Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros,

para adecuarse de modo máis individualizado ás necesidades do profesorado e dos centros como entidades concretas. En calquera caso, debemos ter presente que,

*A planificación da formación...debe ser pensada como unha actividade participativa para todos os suxeitos e institucións implicadas, pois só deste modo pode ser un recurso nas mans dos formadores, dos mesmos centros e profesores/as, para conformar aquelas opcións de formación que respondan mellor aos valores derivados das concepcións educativas defendibles sobre a escola, a ensinanza e os profesores/as (Escudero, 1992b:390)*

Este “Guadiana” da detección de necesidades non favorece a coherencia e rigorosidade dun proceso que non obstante, e tal vez paradoxicamente, se considera fundamental. Dende a ausencia, ata esforzos máis ou menos significativos, por aproximarse as necesidades do profesorado e dos centros educativos así como do sistema educativo, vai unha ampla gama de realizacións, sen que poidan negarse os intentos presentes nos procesos de deseño dos sucesivos Plans Anuais de Formación. Con todo, semella que este recoñecemento da importancia da tarefa forma parte do discurso pero non da práctica. A detección de necesidades é un proceso practicamente unidireccional, non interactivo, tanto porque conseguir a colaboración da “outra parte” é realmente difícil, como porque é o centro de formación o que decide como, cando, con que facela. Os centros e profesorado responden ou non, o centro de formación pode ou non satisfacer as necesidades manifestadas interpretándoas. A posible resposta prodúcese con notables limitacións por diversas causas:

- Demora: os plans son anuais e con prazos definidos.
- Atrancos burocráticos: solicitudes, prazos, orzamentos, requisitos.
- A falta de concreción da demanda, así como de espazo, tempo, recursos e mesmo formación para delimitala.
- Unha certa “desconfianza” sobre a fiabilidade da detección pola dificultade de valorar a súa adecuación.

- Diversos motivos que teñen que ver coa dispoñibilidade, motivación, co exercicio da responsabilidade (Rodríguez Romero, 1996) dos centros e profesorado para comprometerse nas accións formativas
- Unha certa dose de “realismo negativo” sobre a eficacia da formación e sobre as nosas posibilidades de motivar e colaborar no desenvolvemento do profesorado e das institucións educativas.
- A gran variedade de intereses e necesidades, só susceptibles de atender con accións de asesoramento que, en todo caso, requiren compromiso do profesorado.
- A necesidade de atender tanto ás necesidades do profesorado e centros como as prescricións administrativas e as necesidades do sistema.
- A ausencia de retroalimentación, avaliación demorada, sobre a incidencia da formación na mellora educativa.

Non en tanto, é obxecto de traballo, tema de conversa en múltiples ocasións nos Centro de Formación e Recursos; e tamén, serve como “cubo do lixo” (Hargreaves, 1996), onde se bota o problema da falta de incidencia do asesoramento á formación do profesorado, tentando xustificar unha avaliación non moi positiva, liberarse da tensión e/ou da culpabilidade que xera; a súa recorrencia (aínda que debida a diferentes motivos) amosa o desexo de atopar o modo pertinente de facelo, de *acertar* e de responder adecuadamente ás necesidades do profesorado a través da planificación.

Na etapa actual, vólvese, en certa maneira a intentalo. Unha vez máis se acometeu o deseño dun proceso de detección de necesidades con ocasión do cambio lexislativo do ano 2006, previndo, na organización interna, un *Observatorio Permanente de detección de necesidades*, que recolle a idea que a propia dirección incluíra no seu proxecto para a renovación do cargo. Establécese nunha reunión de Plenario que se encargará de deseñar e coordinar o proceso de detección. As formulacións permiten observar que se concibe a detección como un proceso colaborativo, continuo e fundamentado,

*... recibir información de varias fontes...todo isto recibilo e procesalo sistematicamente...elaborarán un protocolo de detección de necesidades con unha fundamentación e un protocolo de intervención nos centros...como aplicalo vamos...cando se vai a pasar, como...Calquera de nós estaría mandando información continuamente...* (PL, 06/09/2006, 3935-41).

Sería esta unha ocasión máis para desenvolver un labor, que por outra parte reclamamos dos centros, no que a colaboración sexa un principio de procedemento (Bolívar et al., 2007; Guarro, 2005; Domingo, 2005, 2010), e que se nutra do saber conceptual dispoñible sobre a formación e o asesoramento, base desta investigación como pode verse no marco conceptual da mesma, algo que vimos reclamando algunhas voces, a pesares de que nalgúns ocasións se nos vexa como “uniformizadoras” ou demasiado preocupadas pola fundamentación, como pode verse neste relato.

Neste momento o proceso está contemplado no incompleto PE, (Proxecto Educativo), do Centro de Formación e Recursos, instrumentado a través dun cuestionario, afortunadamente, froito dun traballo colaborativo canalizado a través da Comisión de detección de necesidades, que retoma o instrumento elaborado no proceso de mellora da calidade para confeccionar unha proposta e no que as achegas se van realizando, a través do estudo parcial por grupos de asesores/as, ata chegar á posta en común.

Claro que, como ten ocorrido en tantas ocasións, non chega a instaurarse como práctica sistematizada e na actualidade non se emprega; non en tanto, pode preverse que, como ten ocorrido reiteradamente, será de novo sometido a un proceso de reelaboración. Non en tanto diferentes autores/as teñen contemplado a detección de necesidades como parte dun modelo de formación (Marcelo, 1999; Montero, 1985, 1987), tal vez buscamos o *Santo Grial* da detección de necesidades nos instrumentos, e aínda que ao dicir da propia Montero (1996), non sexa un proceso máxico en si mesmo, na nosa opinión hai que incidir non procesos de xestión dos mesmos, isto é, en desenvolver un proceso de asesoramento colaborativo e capacitador (Bolívar et al., 2007; Rodríguez Romero, 1996, 1996a), no que o profesorado e centros

sexan protagonistas e melloren a propia capacidade de construír as súas necesidades de formación. Isto supón un labor a desenvolver, primordialmente nos procesos de detección que se levan a cabo na formación en centros para conseguir a innovación e mellora, nas que os procesos de interacción son máis achegados, prolongados no tempo, e con maior potencialidade para axudar a construír comunidades de aprendizaxe (Fullan, 2009; Guarro, 2005; Stoll, Fink e Earl, 2004), nas que os procesos de reflexión sobre a propia práctica e detección de necesidades vaian formando parte da cultura da organización educativa. Como sinalamos no capítulo IV, as estratexias de asesoramento e innovación deben basearse na parsimonia, insistencia e constancia.

Do proceso de elaboración do Plan Anual dedúcese que a planificación, especialmente a das modalidades tipo curso, vense realizado tendo en conta, a lo menos formalmente, de maneira parcial e con desigual incidencia, criterios como:

⌈ O denominado Plan Marco (1990) —Formación continua do profesorado de niveis non universitarios na comunidade autónoma de Galicia—, vixente ata 1996.

⌈ A detección de necesidades formativas por parte de cada asesoría, individualmente e polos procedementos que estime oportunos.

⌈ A detección de necesidades formativas realizada polo CEFOCOP, Centro de Formación e Recursos, como centro. A partires da reestruturación son as comisións mixtas as que, en teoría, a levan a cabo, sen prexuízo do que cada centro faga.

⌈ As Posibilidades de boa acollida por parte do profesorado.

⌈ Cumprimento das prescricións administrativas (instrucións).

⌈ O Seguimento dun *itinerario formativo*, máis ben como presuposto teórico, e con esforzos traducidos en certa continuidade (na oferta).

⌈ A Preocupación por ofertar actividades que sexan autenticamente formativas e respondan ás necesidades do profesorado e ás do sistema.

7 Outros criterios non públicos que poden pertencer ao ámbito dos obxectivos particulares, das propias observacións, reflexións, concepcións, etc., individuais.

Só teríamos que obstar que todo elo, estando presente, faino de maneira fragmentaria, sen continuidade, en ausencia duns obxectivos de centro que sirvan como referencias para a avaliación, todo o máis figuran formalmente, de modo que mesmo se descoñecen e non son referentes para avaliar, ou para valorar o cumprimento do Plan; en ocasións abórdanse para silenciar as voces que delatan a súa ausencia, pero non se procura a súa execución.

O traballo de equipo é moi parcial, non podería dicirse que o Plan obedece a unha actuación intencional, reflexionada e decidida de forma conxunta, que haxa unha cultura colaborativa de traballo, que poidamos considerarnos como unha comunidade de aprendizaxe, (Fullan, 2007, 2009), pero tampouco que estea totalmente ausente.

Sería conveniente intensificar a reflexión sobre a práctica, mellorar a capacidade de investigación e mellora, deseñar plans de accións e avalialos para obter información útil; resulta necesaria unha maior continuidade, traballo sistemático, sobra dispersión, sobrecarga de traballo (moito del burocrático), que resta tempo, un factor que non ten sido precisamente favorecedor da aprendizaxe e mellora.

Se ben sempre as instrucións teñen determinado a oferta de formación, parece que neste último período, o labor das comisións e da xunta de dirección, resta protagonismo aos Centro de Formación e Recursos na toma de decisións da súa propia oferta, que finalmente, parece xeralizarse a toda a Comunidade en lugar de particularizarse ao seu ámbito de actuación.

Isto ven a supor un modelo no que se considera que o deseño da oferta xeral de formación é algo que debe sacarse dos CFR para ir a niveis máis elevados, nos cale se coñece perfectamente o que o profesorado necesita, é dicir, un modelo *top-down*.

Estamos ás portas de cambios significativos, para ben ou para mal, as TIC e os cambios económicos coa súa repercusión social global e as opcións políticas determinarán o rumbo da formación continua. Non en tanto, educar cidadáns que poidan desenvolverse con éxito na vida e colaborar a construción dunha sociedade e dun mundo mellor persistirá, ao igual que a necesidade de apoios e axudas, e de traballar en colaboración.

Observamos pois:

- ♦ Un proceso asistemático, flutuante.
- ♦ Perda da oportunidade de aprender da experiencia, continuamente se retoma o procedemento e instrumentos para a detección de necesidades. Tal vez nos falten aspectos recoñecidos como necesarios nos procesos educativos e de asesoramento, como vimos de dicir: parsimonia, insistencia, constancia (Guarro, 2005).
- ♦ Actuacións reactivas, debidas máis á presión administrativa ou requirimento do momento puntual (elaboración do Plan Anual), que a existencia dun proxecto de centro e dun modelo de formación e asesoramento á formación. Non significa isto que non se desenvolva un exercicio profesional responsable, con desexos de incidencia na mellora do labor docente dos centros e profesorado, que cada quen non teña os seus propios criterios, modos de facer
- ♦ A dificultade de responder ás necesidades de formación con unha planificación xenérica, na que prevalece a modalidade curso, ao tempo que debe incidirse na resposta a través de modalidades máis adecuadas.

A falta de sistematicidade e de posibilidade de investigación e mellora ten efectos desmoralizadores, xunto co resto de dificultades propias do labor asesor, de maneira que, o paso do tempo parece ir deixando posos de escepticismo, conformismo e resignación



A dificultade do proceso é evidente, e tal vez teñamos que ser máis radicais, tentar ir a raíz da cuestión, sen dar por sentado que todos coñecemos e compartimos as finalidades da formación e da axuda que a ela se presta, no senso que sinala Escudero,

*...pensar na formación dos profesores baixo a perspectiva do desenvolvemento da mesma supón unha óptica importante. Si queremos tela en conta, habemos de ser menos inxenuos ao contemplar as boas intencións que adornan aos macroproxectos de formación de profesores, e darnos conta moito máis da importancia decisiva da micropolítica da formación, das súas condicións, procesos recursos, clima e estruturas. O día a día da formación, cando acriticamente se dan por sentadas estas cuestións, termina sendo algo demasiado afastado das boas intencións que soen recoller os deseñadores de plans a gran escala para a formación continua dos profesores (Escudero, 1992b:416).*

A pesares do dito, non respondería a realidade nin sería xusto, dicir que a planificación non tenta realizarse, xunto coas propias percepcións e interpretacións das prescricións administrativas, de acordo cunha detección de necesidades, aínda que esta sexa, en parte, unha intención, e en parte, a consideración de aspectos parciais, e con escaso consenso e colaboración. O esforzo, con todo, é verificable, a reiterada preocupación por este aspecto constitúe un bo índice disto, merece ser recoñecido e, a partires del, construír a mellora do labor asesor nesta faceta do proceso de planificación.

#### **4.2.1.3 Capacidade de reflexión sobre a propia práctica**

No marco conceptual, aparece con claridade e en diversos momentos, (por exemplo, capítulo II, Montero, 2001; Schön, 1983; capítulo. V, Granado, 1997; Hernández, 2001) a necesidade da reflexión como instrumento que pode conducirnos á mellora da práctica, incluíndo, no noso caso, tanto a dimensión individual de actuación co profesorado como respecto ao traballo no propio Centro de Formación e Recursos, en tanto que membro dun equipo. Sinala Escudero (1992b:415), que o mesmo sistema de formación debe ser obxecto de mellora, sendo así, isto debe ser contemplado na planificación.

Tamén Martínez Bonafé (2008), e Murillo Estepa (2008), subliñan a relevancia e a necesidade de que asesores/as e institucións de formación acometan a mellora da súa práctica a través da investigación-acción, da reflexión,

*Na miña opinión, a función de asesoramento require situarse na encrucillada e abrir un proceso reflexivo sobre o camiño a seguir. Hai cuestións... que teñen que ver co modelo educativo, o senso dos contidos da formación, os procedementos e estratexias máis adecuados, e os debates públicos necesarios para reorientar a bruxula tras o camiño andado... (Martínez Bonafé, 2008:10).*

*...débase formar para a comprensión e o desenvolvemento do pensamento...intentar...recuperar o tempo para a reflexión e a investigación, así como fuxir do mero activismo...Pero tamén os propios profesionais do asesoramento han de promover estes mesmos procesos na súa propia práctica, nos seus propios equipos e servizos, nos seus propios sistemas... (Murillo Estepa, 2008:3).*

Nesta dirección poderían entenderse as funcións que o Decreto 99/2006 (DOG de 19/06/2006), atribúe ao Servizo de Formación do Profesorado,

*Investigar sobre a formación permanente do profesorado e constituír para os centros educativos, un referente de apoio, innovación e dinamización educativa (Decreto 99/2006, Art., 13d:9.753).*

e aos asesores e asesoras que nel traballan,

*Propoñer investigacións e/ou innovacións na formación permanente do profesorado (Decreto 99/2006, Art., 15f:9.753).*

Se como dixemos anteriormente, a información proporcionada pola detección de necesidades para a planificación non o é todo, está claro que debemos por en tela de xuízo, ao lado do propio proceso, outros aspectos como, as respostas que damos, as modalidades elixidas, metodoloxías (Martínez Bonafé, 2008), o modelo de formación e de asesoramento, en definitiva, asesores/as e Centro de Formación e Recursos, temos que indagar sobre a nosa práctica, máis aínda, resulta ineludible, non só para contribuír aos

procesos de investigación que poida realizar a administración, senón sobre todo, para melloralas.

Na práctica, ao confeccionar a oferta de formación, situarse no momento de levar a cabo a formación planificada, repensar e valorar a execución da realizada anteriormente, constitúen apoios para reflexionar sobre o deseño da mesma e proporcionan, en maior ou menor medida, elementos para a toma de decisións; non en tanto, non pode rastrearse claramente a influencia desta reflexión, que vai decrecendo a medida que as propostas a incluír no Plan Anual se elaboran no ámbito da Comunidade Autónoma (segunda e sobre todo terceira etapas).

De acordo cos resultados do cuestionario considérase moi necesaria a posesión desta capacidade de reflexión e asesores/as manifestan ter preparación suficiente para desenvolvela; non obstante, de acordo coa miña experiencia, as características do contexto coa sobrecarga de traballo e consecuente escaseza de tempo, cultura de traballo tendente ao individualismo, etc., non favorecen tal desenvolvemento, e menos de modo constante e sistemático. Isto non significa que non haxa algunhas ocasión propicias ou que estea ausente, como veremos ao falar do proceso de avaliación, aínda que fose desexable que puidera incidir máis na mellora da práctica.

Os elementos que inicien o fluír da reflexión e construción de novas comprensións, poden ser de diferentes orixe, como o contacto con persoas relatoras,

*Non podemos esquecer que se lle pide, en moitos casos, que cambien o seu modo de concibir a educación, a finalidade da mesma, a práctica educativa, a vivencia da súa profesión, de vivir e disfrutar do seu tempo (e espazo) persoal e profesional, as súas expectativas de carreira, as súas metas... Probablemente que se adentre en terreo de áreas movedizas e se acostume a non ter seguridade de onde pisa e como sairá no próximo paso...pois algo así é o labor educativo...Un compromiso tan forte que precisa consideralo como algo vital para levalo adiante... A propósito desto lembro o que dixo...(relatora), respecto a que se o pasas ben, se te divertes, co que fas, non lle botas conta ó tempo que precisas para levar a cabo o teu labor; ela dixo que non se trataba de preparar actividades para que o alumnado o pasara ben, senón para pasalo ben*

*nós...parece deducirse que ese noso pasalo ben, ese disfrutar co que facemos, levaría aparellado o pracer de ver que o alumnado tamén o pasa ben, aprende, progresa. En todo caso, parece que está involucrada toda a persoa, que non hai escisión entre o profesional que educa e a persoa que ten unha vida persoal separada... A faceta de educador forma parte indiferenciada da persoa que vive, disfruta, sente, é feliz ou padece... (Diario, 24/11/98, 1578-1594).*

Non en tanto, a autocrítica teña estado, e deba estar, presente, tanto individual como colectivamente, finalmente, as reflexións de equipo teñen pouco peso na planificación e veñen a ser as propostas de cada asesoría as que, en ausencia dun elemento aglutinante específico do propio Centro de Formación e Recursos e a pesares de que recoñezamos a profesionalidade de cada unha das persoas asesoras, conformen o Plan Anual de Formación propio do mesmo.

Asumimos, de facto, os obxectivos da administración central, ao non haber uns propios do centro, de tal modo que se sinala que as instrucións para a elaboración do Plan Anual, son os obxectivos de referencia, tal e como vimos anteriormente.

#### **4.2.1.4 Coñecementos pedagóxico-didácticos**

Sinalamos anteriormente a necesidade de coñecementos que teñen que ver coa capacidade de axudar aos centros e profesorado a reflexionar sobre a súa práctica, a realizar a detección de necesidades. Un contexto favorecedor, con profesorado que exerza a súa responsabilidade no proceso de asesoramento (Rodríguez Romero, 1996, 1996a), facilitaría moito o labor; pero a formación adecuada dos asesores/as é unha cuestión relevante, (tamén para eles), de maneira que xunto coa dúbida sobre a capacidade do profesorado para explicitar as súas necesidades de formación, se preguntan pola súa propia:

*...O profesorado non está capacitado para expresar as súas necesidades, ou non sabemos interpretalas? non temos recursos para “velas”?* (COM-INT, 19-11-96, 43-44).

A necesidade de formación é unha constante ao longo do tempo, como pode observarse, nas diferentes actividades de formación e autoformación que o equipo de asesoramento realiza.

Cómpre realizar a detección de necesidades, coñecer a situación previa, antes de acometer o deseño de calquera actividade ou proxecto de formación, de calquera actuación asesora, sustentada, así mesmo, nunha bagaxe de coñecementos pedagóxico-didácticos, disciplinares, curriculares, para apoiar os procesos que permitan construír colaborativamente as necesidades de formación (tanto propias como do profesorado e centros), dado que non se trata simplemente de verbalizar mellor ou peor, o que non sabemos, ou o profesorado non sabe, senón de acadar a consciencia de que é aquilo que necesitamos saber para mellorar o noso labor e de ir atopando o modo de coñecelo, o desexo de facelo, asumir a responsabilidade de enfrontalo e conseguir que repercuta na mellora do labor educativo.

Os procesos formativos de asesores/as, mesmo os deseñados por nós, responden de maneira desigual aos nosos propios intereses e non xeran a motivación desexable ao tempo que impiden unha verdadeira colaboración. Certo que non é sinxelo, tal e como no capítulo III vimos que sinalou Hewton (1988), é necesario negociar con coidado e favorecer o consenso e o compromiso ante a diversidade de intereses; pero tamén, na opinión de Imbernón (2006), a detección de necesidades ten unha xustificación na confianza en que a formación deseñada a partir dela terá maior potencialidade de mellora, propiciará unha aprendizaxe máis significativa.

Reflexións nesta dirección, compartidas con algunha outra persoa do equipo, levoume a pensar que podía, e debía, desde o meu compromiso, tentar contribuír á mellora dos procedementos,

*(Trato de que cada quen exprese en voz alta cal cre que é o obxectivo da sesión, intento que o coordinador non "guíe" a través da técnica para chegar ao punto máis ou menos determinado, ... está nesta liña tamén. Idea: que realmente cada quen exprese o que necesita, quere, coa súa propia voz ... Penso que tal vez así a formación que se realice responda*

*ás nosas necesidades reais, sentidas, de maneira que sexa o punto de partida para desenvolver e vivenciar un proceso querido, desexado, colaborativo de construción das nosas necesidades, de planificación e de desenvolvemento da súa satisfacción. O propio proceso sería xa, en si mesmo, formativo; finalmente, non hai tanta diferenza cos procesos que deberíamos desenvolver co profesorado e centros...)* (XUNT-INT, 02/06/2008, 154-164).

Claro que non me saíu gratis o meu compromiso co grupo, nin a algún outro membro, nin ao propio grupo, de algún modo. Se ben algúns membros estaban de acordo en que era hora de enfrontarnos a realizar, en grupo, prácticas dos procesos que consideramos constituían necesidades de formación, outros non o vían así (precisamente por elo considerei que debía tentar que xurdiran as necesidades reais).

*Cheguei pola mañá e saudeino...ola, onte enfadácheste...Si, (seco, nervioso,o que me sorprende), agradézoche que mo digas...tiven que vir pola tarde, ...(está realmente molesto e síntome moi mal,vexo unha especie de agresividade contida, por non dicirme que fun causante de que se decidise que tivera que facer a presentación, claro, son a incordianta de sempre e el é escéptico, moi cumpridor pero non lle vai o pedagóxico...non vai con el... Sáltanme as lágrimas, penso que tamén se sorprendeu...Pero non vin que se sentira mal...Cando logo o comentei con...(que tamén se enfadou algo con ela, pero comigo peor) consideraba que tiñamos dereito a tentar desenvolver procesos de mellora independentemente de que outras persoas o visen diferente... Con todo non me arrepiño de intentar que fosemos capaces de vivenciar procesos reflexivos e de detección das nosas propias necesidades, ben se puxo de manifesto que nos costa e que aínda temos cousas que aprender* (Diario, 03/06/2008, 4816-4833).

O proceso de detección de necesidades, entre outros, e a posta en tela de xuízo da formación de asesores/as parecen estar indisolublemente cinguidos, en tanto o primeiro se amosa ineficaz, insatisfactorio, esvaradío, á hora da súa repercusión na planificación, como vimos anteriormente, a segunda rebélase insuficiente. Xa Montero (1996:79), advertiu da complexidade da tarefa da detección e da planificación da formación, ao considerar que, non en tanto, esta sexa unha tarefa con grande potencial para cualificar e profesionalizar a profesorado e formadores, aquela parece considerarse algo máxico sen ter en conta que entre a detección de necesidades, a interpretación e o deseño dun

plan de acción hai saltos e que non só depende da detección a solución dos problemas da formación.

Tratar de dar resposta ás necesidades detectadas supón ser capaces de articular deseños adecuados para elo, isto é, de definir os obxectivos, contidos (pode observarse como estes soen ser xenéricos, na modalidade curso, de maneira que a súa concreción queda ao arbitrio da asesora/or que desenvolve a actividade), metodoloxías, recursos, espazos, tempos, que demandan unha concepción da ensinanza e da aprendizaxe (capítulo I) e uns coñecementos sobre como ensinar e aprender. Así mesmo, están implicados coñecementos abordados, tanto no capítulo II, relativo á construción do coñecemento, como nos capítulos III e IV, relativos ao desenvolvemento do currículo, en tanto é o obxecto de traballo do profesorado, á innovación para a mellora, á formación centrada na escola, pedagóxicos, sobre a aprendizaxe adulta, concepcións sobre a formación do profesorado, sobre as organizacións educativas, tamén capacidade de traballo en equipo, de colaborar, de liderar para elaborar as respostas adecuadas ao contexto.

A oferta do CFR debería ser o resultado da análise e toma de decisións colaborativa tratando de garantir unha resposta fundamentada, coherente, cohesionada, ás necesidades do profesorado e do sistema, da que todo o equipo se sinta partícipe e responsable. Tal e como di Escudero,

*... a planificación da formación permanente dos profesores merece ser entendida como cun proceso de construción ideolóxica e social no que os suxeitos implicados, institucións, formadores, centros e profesores, deciden sobre as múltiples dimensións implicadas na mesma, apoian tales decisións naquela serie de criterios que poden conferirlle valor e mérito, e organizana en torno a diversos principios que han de inspirar os seus obxectivos, contidos, actividades, relacións e procesos de avaliación e reconstrución (Escudero, 1992b:410).*

Un aspecto relacionado coa elaboración da oferta de formación é o labor de difusión da mesma e de dinamización e promoción da implicación do profesorado na súa propia formación, que trataremos no proceso de desenvolvemento. Constitúe unha tarefa máis para a que cómpre artellar

procedementos, como centro, que deberan formar parte do seu propio plan, ter carácter fundamentado e sistemático, non reactivo ante circunstancias ou momentos temporais particulares, como pode ser con ocasión da falta de solicitudes nun curso, sen que isto deixe de facerse se é necesario ou conveniente.

#### 4.2.1.5 Actitudes

As dificultades que en si entrañan os procesos de planificación demandan de asesores/as, determinadas actitudes, que se poñen de manifesto na descrición precedentes.

En primeiro lugar de respecto e flexibilidade ante a diversidade de coñecementos, valores, etc. que os procesos comunicativos e de detección de necesidades poidan desvelar, a confianza, asertividade, o compromiso coa mellora, xunto coa iniciativa para innovar, facer propostas, experimentar actividades, procesos, constitúen actitudes, na nosa opinión, imprescindibles. Este é un dos motivos polos que pensamos que o labor asesor, precisa persoas con capacidade de asumir a incerteza, de comprometerse coa mellora, de demandar e mesmo reivindicar, ao tempo que prever a xeración de condicións, procesos, situacións, favorecedoras daquela.

*... trae a proposta para que elaborem un protocolo de seguimento...  
... manifesta que, malia considerar que o seguimento é importantísimo,...  
cando se elaborou a convocatoria nin se lles informou, nin se lles pediu  
ningunha achega, ...sería desexable que por parte da Consellería...  
comunicase que obxectivos pretende cubrir ese seguimento e que  
relación tería con respecto ao seguimento que fará a propia Consellería.  
Todos os asistentes corroboran esta proposta; se ben ..., estando de  
acordo co dito, considera que a comisión podería facer unha proposta  
unha vez a Dirección Xeral tivera delimitadas as actuacións de todas as  
instancias implicadas no seguimento... co obxectivo de evitar  
duplicidades, posibles incoherencias...(COM-AUT, 21/11/2006, 184-  
197).*

De acordo co visto, concluímos, tanto á luz da literatura revisada como da propia práctica asesora, que a tarefa da detección de necesidades e deseño



dos Plans, das actividades de formación, incluíndo a propia (de asesores/as), que dean resposta ás mesmas, constitúe claramente unha necesidade de formación e un coñecemento necesario, xunto coa capacidade de desenvolver relacións de confianza e respecto, saber favorecer e potenciar a participación na planificación, do profesorado e dos centros, a través de procesos colaborativos, así como saber reflexionar sobre a propia práctica.

Estamos de acordo con Fullan (1993, 1999), cando di que para compartir hai que ter algo que compartir, polo que formación individual e de grupo, son parte indisoluble da bagaxe formativa de asesores/as.

Resulta necesario que se desenvolvan tamén procesos sistemáticos de formación dos equipos, que ao tempo que fornecen os coñecementos pertinentes, incorporan as aprendizaxes relacionadas co traballo en equipo, a comunicación e colaboración grupal, e axudan a construír e dar coherencia ao proxecto formativo do Centro de Formación e Recursos.

Esta convicción lévanos a poñer sobre a mesa, nas diferentes xuntanzas, a necesidade de mellora e consensuar o que, como, cando, por que e para que do asesoramento; isto é, compartir significados, elaborar coñecemento compartido, ser en definitiva unha comunidade profesional de aprendizaxe (Bolam et al., 2005).

Non deberamos solicitar dos centros e profesorado que traballen de acordo a un proxecto educativo común, se nós, como centro de formación e como equipo de asesoramento, non tentamos, cando menos, facelo.

Planificar a propia formación, en base a reflexión individual e compartida, vese como un medio de mellorar a práctica, poñendo en xogo e en valor as propias capacidades,

*...Gustaríame que nos concederamos a oportunidade e tempo para mellorar, que acometeramos nós mesmos/as un plan de centro, fixar uns obxectivos concretos e priorizar que os cumpramos, conseguilos. Valorarnos nós mesmos/as e acometer a nosa formación poñendo en común a nosa práctica, experiencia (Diario, 08/07/2008, 4846-4850).*

## 4.2.2. Dimensión Modelo

PLANIFICACION: MODELO	CATEGORÍAS		
	Principios da educación	Estilo de asesoramento	Modelo de formación

Táboa 75. Planificación: categorías da dimensión modelo

### 4.2.2.1. Principios da educación

A responsabilidade que o labor de asesoramento á formación continua ten na mellora da educación e da construción dunha sociedade máis equitativa, mellor, na que o alumnado se desenvolva con éxito, a través da preparación do profesorado, constitúe, na nosa opinión, un referente irrenunciable. Neste senso sinala Escudero (1992b), que a planificación da formación ten que ver co tipo de sociedade, de escola, de currículun, de ensinanza, que queremos construír e dos profesionais necesarios para elo.

Non en tanto, apenas poden lembrarse ocasións nas que se someta a análise a planificación baixo esta óptica; ha de entenderse que resulta obvio que as actividades de formación posúen esta meta e que esta é compartida no seo do equipo de asesoramento, e no das comisións de planificación mixtas de ámbito autonómico; se ben, na nosa experiencia, aquilo que non se explicita e comparte, mesmo con certa regularidade, como unha renovación do consenso e do compromiso de mantelo, acaba por funcionar como un implícito que se diversifica e dilúe, primando en cada momento aquilo que teña máis forza, responda a intereses prescritivos, etc.; pola contra, tal renovación pode resultar incómoda polo que implica de actuación coherente, colaborativa, compromiso, retardo da toma de decisións. Esta nosa actitude persoal ten motivado que se nos “acuse” de querer fundamentar con demasiada frecuencia, como veremos máis adiante.

A pesares do dito, cando a reflexión flúe libre, sen ter que concretala en actuacións, xorden referencias á finalidade da formación permanente; isto ven a apoiar o que en diferentes momentos deste relato sinalamos, acerca do

esforzo e do desexo íntimo, dos asesores e das asesoras do centro de formación, por desenvolver o seu labor da mellor maneira posible e na procura de que teña incidencia real na mellora da educación.

Así pode observarse nas achegas que o equipo fai a un borrador de Plan Marco que se presenta como documento interno no ano 2005, aínda que non chegase a ver a luz. Por outra parte, o equipo é consciente da necesidade de elaborar como tal o Plan Anual, de ámbito provincial, e así se expresou en diferentes momentos.

#### **4.2.2.2 Estilo de asesoramento**

No capítulo V referímonos as achegas de autores e autoras que teñen reflexionado sobre, e definido, os modelos de asesoramento (por exemplo, Domingo, 2005, 2010; Guarro, 2005; Nieto, 2001; Rodríguez Romero, 1996). Nós decantámonos por un asesoramento de procesos colaborativo, e por el avogamos na realización do proceso de planificación, particularmente na tarefa de detección de necesidades.

Na elaboración do Plan Anual de Formación do Centro de Formación, (con dous grupos de modalidades: as individuais (curso e similares, aínda que con diferentes metodoloxías, como as xornadas, encontros, talleres, e as de grupo, SP,GT, PFAC); as posibilidades de concreción do estilo de asesoramento, son diferentes. A detección de necesidades que pode levarse a cabo para planificar unha oferta xeral e dirixida a colectivos numerosos, como é o caso dos cursos, e a que se realiza con grupos moito máis reducidos, difíren, tanto na profundidade da relación, na participación e nos procesos reflexivos, como nos instrumentos e na xestión dos mesmos. Isto non significa que deban obviarse os principios e valores do modelo; unha cousa é que non poidamos desenvolver o modelo dunha forma “pura”, que teñamos que adaptarnos a diversidade de estadios de desenvolvemento do profesorado, ao contexto, etc., e outra a orientación do mesmo, o estilo de asesoramento.

Sen embargo, as necesidades do profesorado son tomadas, a miúdo, como deficiencias que precisan a contribución de persoas expertas que lles dean as solucións, os coñecementos que non posúen en lugar de sacar a luz, recoñecer e tomar como punto de partida o coñecemento práctico que o profesorado posúe.

Un centro de formación que se ocupe e preocupe pola continuidade, pola sistematicidade dos procesos de detección de necesidades, estaría a difundir unha imaxe e a transmitir ao profesorado a mensaxe de que se pretende contar con el e adecuarse ás súas necesidades.

Xa relatamos como este proceso pode considerarse como un “Guadiana” no sistema de formación e na vida do centro de formación e tamén como é recorrente o desexo de atopar o mellor modo de levalo ao cabo e de responder con unha oferta adecuada. Falamos tamén na categoría de reflexión sobre a práctica, da necesidade de cuestionarnos, para melloralos, os procesos de planificación ¿conseguirémolo ou perderemos finalmente toda motivación?. Polo que a min respecta podo responder: é hora xa e merece a pena, comprometerse seriamente en instaurar culturas de participación do profesorado no deseño da súa propia formación. Claro que para isto, o equipo de asesoramento e o Centro de Formación como tal, ten que ter claro como actuar, xestionar intereses, manexar as cuestións micropolíticas,

*A min gustaríame que valoráramos se as decisións sobre estratexias de formación e asesoramento, e todas en xeral, potencian o que se supón deben potenciar...Sempre nos queixamos da falta de resposta do profesorado, pero preguntome que máis poderíamos facer e sobre todo como; lembro o que unha vez lle dixen a..., que pode que o que propoñamos “os pedagogos”,(el tiña sostido que os pedagogos todos lles vale, unha cousa e a contraria), penso que o seu problema é que non soporta a incerteza, precisa cousas moi claras e resolutivas, e partidario dunha dinámica de hai que facer algo e faise dunha maneira, sen darlle moitas voltas, que responda minimamente ao solicitado e sen quentarse a cabeza, escepticismo, o que non quere dicir que non sexa unha persoa traballadora, servizal. Pero eu necesito algo máis, sentir que incido na mellora da educación. El sinalou que o que propuñamos non funcionaba, eu dixen que en todo caso o outro modo de facer tampouco (Diario, 04/12/2008, 4972-4985).*

#### 4.2.2.3 Modelo de formación

No capítulo III, reflexionamos sobre as orientacións conceptuais na formación do profesorado, sobre os modelos de desenvolvemento profesional, permeados por elas, e sobre as achegas de diferentes autores que recoñecen claramente a súa influencia para conformar unhas características determinadas na formación; entre eles, Feiman-Nemser (1990), quen apunta que as mencionadas concepcións deben dirixir a planificación das actividades, ou Imbernón (1994), quen considera necesario coñecelas para planificar.

A práctica do asesoramento á formación do profesorado debiera telo en conta, pois como nos di Gutmann (2001), na formación vimos a reproducir o tipo de sociedade e de cidadanía que desexamos para o futuro; non en tanto, semella non ser unha cuestión de relevancia pola escasa atención, a lo menos explícita, que se lle presta. Na miña experiencia, apenas podería testemuñar reflexións nesa dirección que fosen realizadas por máis de dúas persoas, entre as que estou eu mesma, e que atopasen eco, nin tampouco rexeitamento, o que significa imposibilidade de debater. Unha vez máis ven a funcionar coma un implícito que na elaboración do Plan de Formación e da oferta formativa en xeral, se ten en conta cal debe ser a finalidade da formación e, sobre todo, como conseguila; pero cabe preguntarse si cando non se explicitan uns obxectivos de formación do centro e de asesoramento á mesma, a longo e curto prazo, contextualizados, que sexan referentes de todas as accións, nin se obtén información útil dos seus resultados (como veremos no proceso de avaliación), é posible ter presente un obxectivo máis difuso e a longo prazo, como é o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado, xunto co das organizacións educativas, para que o alumnado reciba a mellor educación posible, ou ata que punto, na práctica, se é consciente de que non é igual apostar pola formación en centros que por modalidades como os cursos.

Con todo, pode dicirse que na última etapa ten diminuído a oferta das actividades de formación individuais, como os cursos e, pese a, xa aludida centralización dos procesos, no equipo de asesoramento abordamos, dalgunha

forma e circunstancialmente, a confección dun Plan de Formación de centro, no que xunto coa preocupación por cumprir do mellor modo posible a prescrición de difundir a nova lei de educación (LOE), pois está unha Reforma en marcha, se considera que modalidades empregar, a estrutura e contidos das mesmas, ou se declara a importancia da formación en centros,

*Lense as liñas prioritarias...*

*Nós podemos facer xornadas para difundir a LOE, porque hai xente que non vai a Santiago.*

*Si, unhas xornadas. As competencias básicas, un apartado dentro delas?.*

*...*

*... falta falar entre nós porque desde as TIC pénsase que descoidamos o aspecto didáctico e á inversa ... vexo a área TIC para o dominio da ferramenta e nas áreas a introdución didáctica...*

*...*

*- Á raíz do que di..., ocórreseme unir a difusión da LOE, mellora das competencias e traballo en rede, en módulos que ti podes asistir a un ou a outro...Dese modo todo o profesorado levaría a formación nos diferentes aspectos.*

*- Fálase de que haxa comida, ... Podería asistir o equipo directivo e algún profesor/a.*

*- Unhas xornadas fóra, buscar algo diferente polo/a lugar, a forma...*

*...*

*Algunha outra máis?.*

*- Potenciación da formación en centros (XUNT-INT, 12/12/2006, 46-53; 75-78; 93-99; 107-08).*

En momentos que consideramos como puntuais ou de determinada duración, os cambios lexislativos afectan á vida e organización dos CFR, e do noso en particular. A modificación da lexislación que se produce na terceira etapa suscita un amplo debate no seo do equipo, ante a petición da administración de achegas en relación con criterios para a distribución dos diferentes ámbitos de asesorías, que prevé incluír no que será o Decreto 99/2006 (DOG do 19/06/2006). Maniféstanse, no antedito debate, opinións sobre a necesidade de ampliar tanto o persoal como os ámbitos e non se cuestiona o perfil especialista, aínda que se subliñe que haberá tarefas que non entren no mesmo, subxace pois, unha concepción do modelo de asesoramento baseado no coñecemento disciplinar en concordancia cos resultados do cuestionario exploratorio, se ben tamén se contempla a función xeralista.

Non sucede así na actualidade, última parte desta terceira etapa, na que se produce unha nova modificación lexislativa, para a que se pediron achegas cando o borrador estaba xa confeccionado e a punto de publicarse; de maneira que, neste novo período, ao lado da inmediatez dunha posible finalización da etapa como asesores/as e regreso aos centros educativos, motivada tanto por supostas previsións administrativas cuanto polo desexo de tal finalización e regreso manifestado por varias persoas do equipo, os vieiros xerencialistas polos que se percibe que transcorrerá o labor de asesoramento, a tenor da lexislación recén publicada, e a sensación de que todo está decidido, teñen un efecto desmotivador.

*... vamos a ter que levar actividades non relacionadas co perfil...Con esta proposta que nos fai a administración, entendo que a fai a administración,...o risco é que se considere que chegamos para o traballo...incluso se pode dicir que estivemos de acordo...entendo que nas seccións deberían ser xeralistas e outro aberto...Xeralistas somos todos...estamos buscando o chip xeral do CEFOCOP..., é o que pide a xente para ter unha persoa de referencia (PL, 1/12/2005, 3000-11, 3032-33, 3067-68).*

#### 4.2.3. Dimensión: tarefas de asesoramento á formación do profesorado

PLANIFICACIÓN: TAREFAS DE ASESORAMENTO	CATEGORÍAS			
	Establecer relacións	Formación	Recursos	Investigación

Táboa 76. Planificación: categorías da dimensión tarefas de asesoramento

As tarefas que asesores/as desenvolvemos van emerxendo na análise e descrición precedente. Particularmente, no que se refire a unha das máis relevantes no proceso de planificación: o proceso de detección de necesidades e o de deseño das actividades que as satisfagan, que veñen a circunscribirse á elaboración do Plan Anual de Formación.

Unha vez máis debemos aludir ao carácter global do labor asesor, que se pon de manifesto constantemente na práctica cotiá do mesmo e da que emerxen as tarefas que os equipos de asesores e asesoras do centro de formación realizan.

Neste senso, resulta exemplificador o traballo realizado na terceira etapa, tras a promulgación dunha nova lexislación reguladora da formación permanente (Decreto 99/2006), cando o Centro de Formación se ve obrigado a organizarse internamente e a delimitar as funcións de cada asesoría, en tanto se lles confire carácter de xeralistas e de especialistas, á vez. Con esta finalidade, elaboramos no seo da comisión de asesoramento (interna), que eu coordinaba nese momento, un documento proposta que sería sometido á debate no Plenario sendo aprobado polo mesmo, denominado *Organización para a atención a centros*, (DOC n.º 4, novembro 2006)

O mencionado documento recolle as diferentes tarefas que realizamos no día a día, e que xiran en torno á planificación e desenvolvemento do Plan Anual (Dinamización, Planificación, Desenvolvemento), xunto coa detección de necesidades, recepción e resposta á demandas ou consultas, difusión de información e materiais, experiencias, boas prácticas, etc. En tanto é un documento que pretende ser funcional, ven a facer unha diferenciación de tarefas do Plan Anual, Plans e Programas da Dirección Xeral, etc., sendo obvio que todo o contemplado constitúe as tarefas do Plan Anual que ten que desenvolver o CFR, sexan parte ou non do que o propio centro deseñou para si. O reiteradamente aludido carácter global da práctica do asesoramento, é tamén perceptible, nos solapamentos que se producen ou na non alusión específica ao proceso de avaliación, por estar claramente incardinado nos demais e, na miña opinión, porque se ben temos ido progresivamente facendo máis presente este proceso, a súa dificultade proxecta sombras ocultadoras.

Merece a pena constatar, que no día a día e particularmente co paso do tempo, cada asesor/a asume a práctica totalidade das tarefas, fosen atribuídas a función xeralista ou especialista, o cal suscita a interrogante sobre a



funcionalidade da organización, pero tamén, sobre si a realidade do día a día demanda actuacións de carácter xeralista máis que especialista e tamén a intensificación do traballo pola multiplicidade de tarefas a realizar, que leva a unha constrición do tempo e das oportunidades de solicitar a axuda da persoa especialista que pode verse obrigada a responder sen demasiada profundidade.

Así mesmo, hai outras cuestións implicadas que teñen que ver, máis que coa posta en tela de xuízo do asesoramento de carácter xeralista e de procesos, co temor ao fracaso, a pórse en xogo, asumindo que non se sabe todo e de todo, que non se poden dar respostas inmediatas, o cal pode supoñer diminuír a credibilidade que proporcionarían o dominio de coñecementos disciplinares, así como dar respostas a calquera problema presentado, ademais de conceder un estatus de calidade ao labor asesor. Como temos dito, non é esta a nosa opinión nin posicionamento; un enfoque de procesos e colaborativo ten, para nós, máis potencialidade para promover e desenvolver os procesos de innovación e mellora.

#### **4.2.3.1 Establecer relacións**

O carácter interactivo do asesoramento, tal e como sinalamos no capítulo V, é subliñado por diferentes estudosos, ao longo do tempo, (por exemplo, Bolívar et al., 2007; Lippit e Lippit, 1986; Marcelo, 1996; Miles, Saxl e Lieberman, 1988).

A descrición do proceso de detección de necesidades, que vimos de realizar, amosa con claridade que é un proceso con grande carga relacional, para o que se precisamos posuír as estratexias necesarias, ser capaces de empatizar, de traballar con grupos, enfrontar os conflitos, etc. Entrar nos centros precisa ter establecidas relacións de confianza que nos abran as portas, ao igual que colaborar no enfrontamento dos conflitos. Pequenas actividades como proporcionar información de forma persoal ou a través do correo, postal ou electrónico, visitas informais (a algunhas das cales, denominamos, na linguaxe cotiá, como “ir a tomar café”), manifestación de dispoñibilidade á

colaboración, estar aí, esforzo por xestionar a resposta adecuada a calquera demanda, etc.; son tamén, ademais de medios de difusión, recursos que axudan a establecer e manter relacións facilitadoras do asesoramento.

#### **4.2.3.2 Formación**

Promover a participación nos procesos de planificación, a través dun proceso capacitador, como vimos de subliñar, é tamén unha importante tarefa, cuanto máis cando nos remite a un modelo de asesoramento.

Cremos, por tanto, que non obstante as limitacións debidas ao número de profesorado, máis arriba mencionadas, o proceso de elaboración do Plan Anual de Formación, debe ser tamén ocasión para potenciar a capacitación, favorecendo a cultura de revisión e indagación das propias necesidades, o cal implica axudar a formarse. Como dicimos o número de profesorado limita as posibilidades, non en tanto, introducir elementos que promovan a inquiredanza, como pode ser o caso da detección de necesidades si esta fose sistemática, é un aspecto máis da tarefa asesora que non debe ser descoidado.

Non son só actuacións *estelares* as que deixan posos para a ancoraxe, o labor continuo de presenza, acompañamento, facilitar recursos, dinamización, axuda puntual, fóra das actividades formalizadas, sosteñen a relación e posúen tamén potencialidade formativa. Un instrumento de difusión ou de detección de necesidades, por exemplo, envía unha mensaxe de interese e dispoñibilidade ademais do seu obxectivo propio particular; isto significa que debe coidarse e preparar tanto o propio instrumento como a xestión do mesmo.

#### **4.2.3.3 Recursos**

Cando desenvolvemos, máis arriba, a dimensión necesidades, quedou explícito que a elaboración de instrumentos e estratexias para a detección de necesidades e o deseño das actividades de formación, forman parte das tarefas

de planificación do labor asesor, así como que constitúen recursos para o mesmo.

Así mesmo, as accións de motivación, que se apoian en diversos instrumentos, documentos, como unha comunicación (carta, correo electrónico, etc.), ou unha presentación, unha reunión informal, que esixen unha previa preparación, son tarefas e actividades do labor de asesoramento á formación, no proceso de planificación entendido nun senso amplo, en tanto a información recabada, o acontecido nas interaccións, etc., nos serven para pensar as próximas actuacións.

#### **4.2.3.4 Investigación**

Non podemos rexistrar, como tales, procesos sistemáticos de indagación sobre a propia práctica, nunha perspectiva de investigación-acción. A complexidade que supón un proceso investigador destas características e a falta de formación, teño que recoñecelo, cónguese á multiplicidade de tarefas que reclaman atención e a unha certa soidade, a cal aludimos nalgúns momentos neste relato, ao non atopar o feed-back desexado.

Outra cousa é a reflexión sobre o que se fai, tal e como vimos de dicir e cando menos, como valoración do acontecido, á cal aludo, tamén.

### **4.3. O proceso de Desenvolvemento**

Vexamos agora o que denominamos como proceso de desenvolvemento; isto é, a posta en práctica das actividades planificadas, previstas, das accións de asesoramento que requiren á atención e apoio e apoio ao profesorado e centros educativos, así como aquelas que se desenvolven no propio centro de formación, como parte do equipo asesor ou como asesor/a individual, as que constitúen a vida no Centro de Formación.

### 4.3.1. Dimensión Necesidades de formación

DESENVOLVEMENTO: NECESIDADES DE FORMACIÓN	CATEGORÍAS				
	Capacidade de comunicación	Capacidade de organización e xestión	Capacidade de reflexión sobre a propia práctica	Coñecementos pedagógico-didácticos	Actitudes

Táboa 77. Desenvolvemento: categorías dimensión necesidades de formación

#### 4.3.1.1. Capacidade de comunicación

Un primeiro paso no proceso de desenvolvemento, no cal entra en xogo a capacidade de comunicación, prodúcese coa difusión da oferta de formación, isto é, do Plan Anual de Formación Permanente do Profesorado e do labor do Centro de Formación e Recursos en xeral.

Ao falar do Plan Anual debemos sinalar que o profesorado de Formación Profesional ten a súa propia oferta específica contida no *Plan de Formación do Profesorado de Formación Profesional*, en formato libro e tamén accesible na rede, acorde co currículo deste tipo de estudos; ao tempo, pode participar da oferta xeral, da cal estamos a falar. O noso relato non se ocupa deste ámbito da formación permanente de modo específico; as persoas responsables de atender ao profesorado de formación profesional son asesores/as de formación, compañeiros/as nosos, que desempeñan o seu labor en igualdade de condicións que o resto, coas mesmas funcións legais, están integradas no equipo de igual modo e apenas si se diferencia a súa actuación como non sexa polas características dunha parte do colectivo co que traballan, pois téñense ocupado de centros que imparten o resto de ensinanzas.

Entre os aspectos presentes, ao longo do tempo, na vida da institución, do Centro de Formación, está a necesidade de que o profesorado coñeza cal é a súa finalidade, que oferta, quen son e que fan os asesores/as, así como que chegue a percibir o seu labor de axuda. Subxace a crenza de que si o profesorado coñece a oferta de formación decidírase a solicitar as actividades

que a constitúen. A non participación atribúese, ao lado da inercia, da desmotivación, a causas como a falta de información, debida a diferentes razóns.

O coñecemento e acollida da oferta formativa polo profesorado vai a depender, ademais dos recursos empregados para facerlla chegar, de diversos factores, tales como o sistema de difusión da información que o centro teña arbitrado, o momento temporal no que se difunda, (non esquezamos que nos finais de curso o profesorado ve aumentado o seu traballo), a estabilidade ou inestabilidade no posto de traballo, as expectativas de promoción profesional, a idade, etc.

Así xurde a preocupación por ter recursos que faciliten “chegar” ao profesorado e ós centros. Os ROC (Regulamento Orgánico do Centro, tanto de Educación Primaria como Secundaria) que atribuíron as Xefaturas de Estudos á coordinación da participación na formación, víronse coma un avance que propiciaba a canalización da información e podería garantir a difusión da mesma. A realidade amosou que isto non sempre se cumpría por diversos motivos tales como a sobrecarga das tarefas das Xefaturas de Estudos ou a importancia concedida a información.

A figura do coordinador/a da participación na formación (Decreto 245/99), que abre paso a que denominamos 2ª etapa, considérase, na teoría, como un importante apoio. A falta de desenvolvemento do regulamento non confirma nin desminte as expectativas.

Xa na primeira etapa, a dos CEFOCOP, se contemplaba a elaboración do documento de difusión da oferta de formación como unha actividade que, neste momento, un documento asinado polas direccións xerais relacionadas coa formación do profesorado, atribuíu á Comisión que aprobaba o Plan no nivel provincial.

Ao lado das comunicacións institucionais do Centro de Formación aos centros educativos, lembrándolles prazos e procedementos para solicitar a

participación nas distintas actividades, están as accións que podemos denominar como individuais de cada asesor/a, e outras actividades consensuadas polo equipo asesor, tales como a confección de presentacións para levar aos centros, carteis, trípticos, ademais do que denominamos *Libro do Plan Anual de Formación*, un instrumento editado pola Consellería de Educación, que comezou sendo un só para toda a Comunidade Autónoma, continuou individualizándose por provincias, e volveu, a partires do ano 1999, a ser único. A súa estrutura está regulada polas instrucións anteriormente mencionadas e sufrirá poucas variacións ao longo do tempo, se ben, estará accesible tamén na rede Internet.

As actividades de tipo curso, en particular, son obxecto de difusión específica cando non teñen a demanda suficiente para ser desenvolvidos, pero tamén o son as que denominamos actividades de grupo, (SP, GT, PFAC).

En tanto a oferta contida no Plan Anual, responsabilidade do centro de formación, se compón en boa parte de actividades da modalidade curso e con unha previsión orzamentaria, a súa suspensión transcende o ámbito restrinxido da asesoría ou do centro para ir ao autonómico, (hai que comunicar a suspensión ao Servizo de Formación e propor, no seu caso a substitución). Por outra parte, o desenvolvemento desta modalidade de formación constitúe a parte máis visible e fixa do que constitúe o *plan* de traballo das asesorías e amósase como xustificativa de que efectivamente traballan. A non realización parece cuestionar a súa profesionalidade e capacidade de dinamización, de convencemento do profesorado, de tal maneira que se realizan esforzos para que isto non ocorra. Este aspecto ten sido obxecto de veladas críticas entre os mesmos asesores/as, particularmente no pasado, cando o certificado de asistencia era ofrecido por algunhas persoas asesoras como moeda de cambio, mesmo sen obrigatoriedade de asistencia regular; hoxe en día isto non ocorre sendo o control máis estrito o que non impide que, nalgún caso, se poidan ofrecer as vantaxes que reporta a asistencia; isto pode condicionar o

desenvolvemento da formación chegando a motivar o malestar de quen a organiza.

Claro que detrás desta actuación hai tamén, na nosa opinión e de acordo con expresións vertidas en situacións informais, unha concepción da formación como un proceso de osmoses, de tal maneira que a mera asistencia se traduciría en formación, pois *algo quedará* ou *algo pode moverse*. Na nosa opinión non é este o camiño a seguir, menos aínda se recordamos a autores que, como Ferry (1991), sinalan a importancia de que a formación sexa libremente desexada. Paradoxicamente, teñen menos visibilidade en todos os sentidos, as actividades de grupo, ás cales se concede maior potencialidade formativa e son defendidas e preferidas por os asesores e asesoras,

*... Difusión do Plan,...carta institucional e presentación aos centros polos/as asesores/as... de momento a matrícula é moi baixa...por iso falamos de difundir...manter datas e se decaen... ¿Trasladalas?...si se ten posibilidades. ... programa mandalo, telo aínda que se modifique...teño dúas actividades para o 1º trimestre, unha persoa anotada...darlle o programa ao resto de compañeiros/as para que cada quen os leve aos centros da súa zona. Información de todo o trimestre o máis pechado posible...(PL, 05/09/2002, 1773-1788).*

O desexo de establecer una comunicación máis eficaz e unha adecuada difusión do Plan de formación, plantéase así mesmo, a finais do ano escolar 2002-03 (2ª etapa), na comisión formada polas direccións, (cabe pensar que houbese algún tipo de instrución administrativa), e vense a acordar que debe facerse unha entrega persoal do Libro por parte dos asesores/as de formación, así como que cada quen concrete o procedemento no seu ámbito. Así o fixemos no meu centro, ao tempo que se decidiu realizar propostas de mellora da tarefa de difusión. Na que eu fago, incido en tratar de instaurar novas dinámicas e por empeño en levalas a cabo, na liña da necesidade, repetidamente aludida neste relato, de desenvolver procesos sistemáticos.

A mención da inadecuación do sistema de difusión prodúcese con certa reiteración. Son moitas as variables que inflúen e parece conveniente un

sistema máis personalizado que dea a coñecer a información que o documento contén, axudar a lela e entendela, por paradóxico que pareza,

*... Falouse noutro momento si nos falla a difusión agora deberíamos ver que pasa...o tema de mandar as cartas, facelo xa sen esperar, eu poño o título na inscrición porque non len a información ... a difusión que está en proceso e quedou pendente para setembro, continuar con información máis detallada...en outubro cando remate valorarémolo. Aínda quedan trípticos ... Aínda que o esforzo foi grande, de levar a documentación, fixo que tivera que ir a todos os centros... (PL, 11/09/2003, 2190-2196, 2203-04).*

A simple difusión da oferta formativa, sen embargo, non garante a participación e moito menos a implicación e responsabilidade do profesorado.

A difusión rebélase como algo máis que información, dar a coñecer as actividades e as posibilidades de formación ten que ver cos procesos de *desenvolvemento da planificación e de asesoramento á formación*, está ligada a motivación, a dinamización para participar, en especial no que se refire ás modalidades de grupo e de formación en centros. Cómpre propiciar a reflexión sobre os procesos formativos, definir con claridade os papeis do profesorado, das persoas asesoras e mesmo da institución de formación na procura de establecer condicións favorables á formación e desenvolvemento do profesorado e centros, require procedementos e instrumentos de asesoramento que na etapa dos CEFOCOP se elaboraban primordialmente de modo individual e mesmo o seu uso era algo que pertencía ao ámbito privado do labor de cada quen, como quedou dito anteriormente.

A partires da reestruturación do sistema de formación de 1999, (2ª etapa), a renovación, aínda que parcial, dos equipos de asesoramento resultou ser un elemento favorecedor das posibilidades dunha actuación máis colexiada e de instauración de dinámicas de traballo máis achegadas á colaboración. As persoas que continuaron, xunto coa dirección, posuían unha experiencia e relativa “seguridade”, que estaban dispostas a compartir, ao igual que as que se incorporaban, cada quen no seu ámbito,



*Creo que temos unha **oportunidade para traballar máis en grupo**. Os novos preguntan, polo menos a min e creo que máis ou menos algo tamén ós demais: Certo que o nomearme coordinadora pedagóxica e tal vez o meu discurso ... pode ter decantado que se dirixan a min, especialmente ... e ..., porque ... vai máis por libre, aínda que ten manifestado o seu acordo cos presupostos que eu defendo, dixo o outro día que me entendía porque se vía reflectido en cousas que eu dicía (sexo que pensaba o mesmo)...*

*Tento tamén non influír demasiado, que manteñan a súa independencia, por un lado porque **eu non teño a verdade nin sei tanto**, (o único e que tal vez despois de ter lido bastante podo articular un determinado discurso, no cal ademais creo, iso si; pero outra cousa é levalo a cabo: Un día comenteille a ... que 'unha cousa e predicar e outra dar trigo', ela díxome que se vía que controlaba ... pero eu sei que non...), por outro para que cando o crean oportuno pregunten pero non se sintan forzados/as a escoitarme (Diario, 17/10/2000, 2902-2908, 2931-2937).*

Este é un momento que pode destacarse no desenvolvemento da institución, ao que aludiremos máis adiante, no que comezan a compartirse documentos, entre algunhas persoas con certa afinidade.

A cada vez maior presenza das tecnoloxías da información e da comunicación no mundo actual inflúe, así mesmo, en que o tema da difusión do Plan Anual de formación, sexa obxecto de reconsideración, a nivel xeral. Os instrumentos tradicionais (Libro en formato papel), son sopesados nas xuntanzas de direccións, cando se prevé o comezo da elaboración do Plan Anual, tanto máis canto que neste momento comeza a estar operativo o portal educativo e un programa informático de xestión común para toda a Comunidade e xestionado a nivel central,

*...Xuntanza de Santiago...difusión do vindeiro Plan: libro impreso ou só on-line (fprof). Decidiuse deixar en mans da Dirección Xeral. Solicitouse que si non se publica o libro se comunique ao profesorado como se consulta o Plan (PL, 16/10/2007, 4056-4059).*

Nos últimos tempos a información, toda en xeral, é accesible a través de Internet o que ten suposto máis facilidade e rapidez de acceso e o adianto efectivo da difusión ao final de cada curso, en lugar dos seus inicios como ocorría cando o principal instrumento era o mencionando *Libro* do Plan Anual

de Formación, que ten visto adelgazada considerablemente a información que proporcionaba e se considera próximo a desaparecer.

Así mesmo, o correo electrónico, coa súa inmediatez, facilidade e rapidez, constitúe un instrumento de difusión practicamente xeneralizado na actualidade. Outra cousa é a páxina web de centro (e a de asesoría, polo tanto), que ten ido pasando por diferentes avatares sen poder consolidarse, no que ao noso centro se refire.

Os Plans Anuais de Formación Permanente do Profesorado poden consultarse *on line*, <http://www.edu.xunta.es/web/>, e a inscrición nas actividades tipo curso, realízase por medio dun programa de xestión específico que funciona en toda a comunidade ([www.edu.xunta.es/fprofe](http://www.edu.xunta.es/fprofe)). A diferenza é notoria respecto das primeiras etapas, nas cales a visita ao centro da asesora/or, mesmo podía ser ocasión para solicitarlle que portase un impreso de solicitude ao Centro de Formación. Isto non obsta para que se sigan a visitar os centros, para realizar labores de difusión do Plan Anual de Formación, o cal demanda tamén a Administración.

Un dilema presente nas visitas persoais aos centros e na difusión, en xeral, ten que ver coa relevancia da información que se proporciona e coa oportunidade de visitar os centros con esta finalidade; non en tanto nos reciban, mesmo con cordialidade. Con frecuencia temos experimentado, todo o equipo, o sentimento de que se ofrece algo non demandado, de que se está a *vender* unha especie de mercadoría que non interesa, nin tan sequera como información. Como ocorre en outros procesos, non se teñen culminado, como centro e como equipo, estratexias que se desenvolvan con sistematicidade; con todo, ha de recoñecerse que proporciona a oportunidade de interacción directa, sobre todo cos equipos directivos e un recurso máis para ir “abrindo portas”, construíndo relacións de confianza e respecto, que favorezan o labor de asesoramento.

Outra oportunidade moi destacable, na que se poñen en xogo os recursos e a capacidade de comunicación de asesores/as, é a interacción,

sostida no tempo, cando se apoia o desenvolvemento das actividades de formación en centros e de grupo en xeral (SP, GT, PFAC).

Manexar as discrepancias, empatizar co grupo, ganar a súa confianza e respecto, non é doado ademais de esixir un traballo continuo nesta dirección; tanto máis cuanto que supón a apertura da porta para a reconsideración e mellora da práctica. Son moitas as ocasións nas que se sente que o interese de gran parte do profesorado parece camiñar en direccións diferentes ás que nos pretenderíamos e pasan superficialmente, sen responsabilizarse (naturalmente non prexulgamos as diversas razóns, aínda que nos preocupen); tamén está cuestionado, implicitamente, o tipo de relación mantida. Isto supón un importante reto á vez que da lugar a “queixa” de asesores/as sendo tema de conversación en diferentes ocasións...

*Mais tarde, despois do café, ... subiu tamén pola lista...no café xa comentamos o da suspensión do curso e ... falou de que tería uns 25 entre confirmados e algunhas chamadas...Logo comenteille que tal vez a xente agora lle era máis cómodo facer as actividades non presenciais, un traballo e os outros aproveitan...aparte de que estaba claro que o curso non interesaba de acordo coas solicitudes que había...Ela estivo de acordo, isto tamén o comentara con ... e con... e tamén estiveron de acordo.. comentoume que cun centro privado, estaba enfadada, que os chamara para dicirlles que tiña que facer un informe e que lle dixeran que xa tiñan unha lista co que fixeran, ela contestoulle que unha lista non, os materiais, e que lle dixeran que si os quería ver, díxolle claro... dixo, os privados traballan pero no que xa tiñan que facer para a aula... (Diario, 31/01/2000, 2371-2385).*

Tamén, ou en primeiro lugar, debería ser fluídos os procesos comunicativos entre o equipo asesor/a no seo da propia institución. Non en tanto haxa ocasións e esforzos dirixidos a compartir, como vimos de mencionar, unha cultura de certa individualidade, as relacións de poder, a micropolítica, representan un contexto de dificultades a vencer para unha mellor comunicación e polo tanto entendemento, para desenvolver a práctica do asesoramento como proxecto colaborativo de centro.

*... unha vez máis se me alude, así o sinto. Que si se pode impedir participar aos demais porque o teu discurso resulta difícil de rebater,*

*resulta “apabullante”, mesmo pode ser recoñecido como valor pero pode cortar a produción e a emerxencia de ideas, opinión, de reflexións, (desde cada un), no meu caso penso que outras ideas “máis realistas”, pero a min non me conforma porque non vexo (eu) que vaian en consonancia cos principios que implican.*

*Non quero atribuírlle mala intención, pero tamén penso que isto obrigaría a debater e construír consensos, a autoavaliarnos...*

*Outra cousa é que, ben, non falas, pero entón todo vai para adiante, sen profundar no que hai detrás, ou a lo menos sen compartilo como equipo, no que implican certas decisións que se toman coma se nós tiveramos unha madurez e coñecementos que nos blindan e fai innecesaria a reflexión, ou dando por suposto que todos/as actuamos nunha suposta dirección “correcta” “adeuada” “como deba ser”.*

*Ao final, penso eu e téño comprobado, cada quen fai o que mellor lle parece e coa mellor intención (eu tamén), pero desde os seus presupostos non desde o consenso. Trataríase de chegar a acordos, consensos, e logo, como acostumo a dicir, “cada quen fala pola súa boca”, exprésao a súa maneira, de acordo co contexto, pero sen cambiar os principios, valores e presupostos de fondo... (Diario, 12/04/2009, 5084-5102).*

#### **4.3.1.2. Capacidade de organización e xestión**

En diferentes lugares deste relato aludimos á modalidade curso pondo de relevo os aspectos fundamentais, máis alá da grande cantidade de aspectos loxísticos que requiren. Unha vez comezado o ano escolar, cada asesor/a, que ten asignado un número de actividades da modalidade curso, de ordinario con criterios de proporcionalidade en relación coa carga de traballo así como da especialidade posuída, debe ir convertendo os deseños ofertados no Plan Anual en programas concretos. Esta concreción vai a depender, en boa medida, da interpretación da persoa asesora, ao igual que as persoas relatoras seleccionadas para impartir a formación, a organización dos espazos e tempos, etc., pois o grao de xeralidade é suficientemente amplo para que así sexa e non existe, como tal, un itinerario compartido.

As modalidades de formación que vimos denominando de grupo, de entre as que destacamos os Proxectos de Formación e asesoramento en centros, que pretenden responden ao enfoque de formación centrada na escola; desenvólvense en base a un proxecto de formación de acordo co previsto nas respectivas convocatorias que amosan, como xa se referiu ao falar da

planificación, unha evolución cara a prescrición da intervención de asesores/as na confección do correspondente proxecto.

Dado que estamos nun contexto institucional regulamentado no que se desenvolve o labor de asesoramento á formación e para favorecer a posibilidade e oportunidade de intervir, nas actividades que nacen, nalgunha medida, da iniciativa do profesorado e requiren a presentación dun proxecto de traballo, aparece como necesario idear mecanismos *favorecedores* que veñen a resultar elementos de “control” e teñen a súa virtualidade nos regulamentos das convocatorias, como puidemos ver ao falar da planificación. Se ben é certo que a iniciativa corresponde (debe corresponder), ao profesorado, a realidade amosa que as finalidades desta formación non sempre están claras o que inflúe nos procesos. O grao de desenvolvemento persoal e profesional así como o institucional, non sempre permiten procesos de formación con un grao alto de autonomía, e dende longo a diversidade é unha das características máis destacadas. Hai que considerar os diferentes motivos non estritamente relacionados coa formación que o profesorado poida ter.

Os asesores/as desexan intervir, participar, colaborar nos procesos de formación ademais de ter que realizar a xestión burocrática. É evidente a necesidade de estar presentes nos procesos de detección de necesidades de formación o que non sempre, máis aínda, raramente, se cumpriría de non ser polo establecido regulamentariamente, aínda que tampouco o garante. É dubidoso que así se podan potenciar a autonomía e a responsabilidade do profesorado.

A dificultade principal estriba en *quen* ten a iniciativa para a formación e para o asesoramento á formación e *por que* e *para que* se desexa; isto é, si se persegue innovar e mellorar a práctica docente e o desenvolvemento institucional, asumindo a responsabilidade de formarse para elo (Rodríguez Romero, 2001), ou hai intencións espurias e probablemente, a convivencia simultánea de motivacións.

No contexto en que estamos dificilmente tal iniciativa xorde, de maneira espontánea, do profesorado, outra cousa é que o estilo de asesoramento trate de propiciar o maior grao de implicación, responsabilidade e autonomía posible. Sendo así, o Centro de Formación e Recursos realiza procesos de dinamización da participación na formación, que non teñen que ser coercitivos pero que, mesmo sen pretendelo, puideran selo.

Os procesos de difusión do noso labor e da institución como tal póñense en cuestión ante as dificultades ao igual que a preocupación sobre as causas do que ocorre,

*De novo penso que o profesorado non sabe qué é o CEFOCOP, que facemos os que estamos nel, que e para que son as modalidades formativas. Parece que só somos uns expendedores de certificados de horas de formación e provedores de orzamentos, ¿por que? (Diario, 05/02/1998, 883-86).*

No momento de deseñar a formación a maior dificultade estriba en poder acceder a todo o grupo que participará nela, de modo similar a como o foi, segundo vimos, no proceso de dinamización acceder o grupo potencial que desexaba formarse. Entre as sucesivas modificacións nas convocatorias están as que tratarían de controlar aspectos que se escapan as posibilidades de intervención de asesores/as, (o exemplo máis significativo pode ser prescribir que o asesor/a interveña na confección do proxecto), tanto máis cuanto que non todas as persoas do grupo que solicita desenvolver unha destas modalidades, posúen unha clara motivación pola mellora, non sendo infrecuente que o tema a abordar só interese a unha persoa, ao equipo directivo, a administración, e que o deseño do proxecto, sexa considerado unha tarefa da asesoría e/ou de quen vai realizar a coordinación, tanto máis cando o proxecto se ve como un trámite burocrático para a concesión da actividade máis que como unha guía de actuación e ocasión de compartir e colaborar.

Como acabamos de dicir o acceso ao profesorado e aos centros non sempre é posible. Na primeira etapa as convocatorias non prescribían a

intervención do asesor/a, e non era infrecuente que o profesorado optase por elaborar o proxecto sen axuda

*...Eu dinamizara a formación dun, se ben nun primeiro momento non intervín na elaboración do proxecto. Era para traballar a lecto-escritura en EI e EP. Cando a coordinadora,... me entregou o proxecto comenteille que estaba moi enfocado ó alumnado: os obxectivos expresaban o que desexaban conseguir co alumnado e igual o que se refería a metodoloxía, avaliación...de xeito que lle expliquei que se ben a finalidade da actividade formativa era que repercutise na aula, esta perseguía en primeiro lugar a formación do profesorado, polo que o proxecto debería contemplar este aspecto. Deille un modelo doutro grupo co que eu tivera a oportunidade de elaborar o proxecto e quedou en remodelalo...(Diario, 05/02/98, 853-862).*

De modo que as oportunidades de colaborar e influír neste proceso de elaboración varían considerablemente.

Non é suficiente que as convocatorias prescriban a participación de asesores e asesoras, como ven ocorrendo na última etapa e ata a actualidade

*...Chegan as preinscricións e para concertar unha xuntanza con todo o grupo hai que suar tinta, logo vas e sempre falta alguén ou ten que marcharse no medio da sesión, ... de maneira que a reflexión que se pretende suscitar, a participación na confección do proxecto, apropiarse dos obxectivos do traballo, volver sobre as necesidades que se pretenden cubrir, ...faise daquela maneira. (Diario, 2/11/2009, 5220-5225).*

A permeabilidade dos grupos pode ser escasa, o que representa un factor en contra,

*Cando a coordinadora me ensinou o proxecto "remodelado" observei que unicamente incluíran tres obxectivos que se relacionaban coa súa formación, e unha "apreciación"... (Diario, 05/02/98, 864-866).*

Con todo, en ocasións, pódese transmitir a mensaxe do que sería desexable e acometer un proceso relacional baseado na sinceridade ao tempo que se proporciona un feedback,

*...Dixenlle que observaba que apenas había variacións, que si eles crían oportuno presentalo así que eu no meu informe faría constar todo o*

*relacionado coa confección do proxecto e que como, ou ben eu ou outro/a asesor/a, seríamos os encargados de asesoralo habería oportunidade de falar sobre o mesmo. Igualmente lle comentei que en modo algún eu quería pór lle atrancos á súa formación, que me daba conta de que querían traballar e que por iso o meu informe, no que constaría todo isto, sería favorable, como así foi... (Diario, 05/02/98, 866-873).*

Pero tamén pode resultar un factor de dificultade, aínda que de outro signo, a existencia de unha relación de confianza ou unha permeabilidade grande, de maneira que se produce una cesión da responsabilidade do grupo de profesorado. A interacción e as pautas ou modelos que se lles proporcionan son seguidos case ao pe da letra, polo que pese a terse desenvolvido unha estratexia reflexiva e colaborativa a tradución nun proxecto de formación acaba asemellándose moito ás pautas ou modelos facilitados.

*...pero eu penso que desde ter a oportunidade de desenvolver a estratexia ata o modo de facelo, se a concepción é de facelo colaborativamente, valorando o saber do profesorado, ..ou, mira quen sabe son eu....Aínda así é difícil, penso no cole de T., “fanme moito caso” e iso que trato de que sexan críticos/as, temos moi boa relación, e supoño que pensan que eu sei...Ou tal vez ese saber é o dos procedementos formais e bueno o que saía como tema e contidos do PFAC sae...Bueno, xa estou, co meu perfeccionismo e pondo a autoestima polo chan...(Diario, 19/04/2002, 3274-3281).*

Na nosa historia, a confección dos proxectos ten sido un cabalo de batalla constante, obxecto de reflexión e estudo, con maior ou menor fortuna, en distintos momentos,

*Orde do día:*

*1 Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior  
Proceso de elaboración dos/as proxectos dos PFACs...*

*....*

*...Fala de elaborar con eles o proxecto, pese a que o ano que ben poida variar o profesorado (incorporacións/baixas)...*

*Eu: que entendo a preinscripción como oportunidade de traballar con eles, ter unha xuntanza...di que logo falaremos diso...*

*...coincide con...( si a xuntanza) e co dito. O obxectivo desta primeira reunión é a mellora do funcionamento dos centros. A realidade é que moita xente nin sequera sabe que están no proxecto e unha primeira*



*reunión pode ser beneficiosa...*(PL, 19/04/2002, 1514-15, 1528-37, 1551-53).

No proceso de planificación comentamos, tamén, que ha de entenderse que a detección de necesidades, o tema ou problema sobre o que versa o proxecto debe realizarse colaborativamente. Hai un momento, ano 2003, no que a necesidade de traballar e compartir en equipo, tan reclamada e botada en falta, parece atopar o modo de levarse ao cabo, (diremos, sen falsa modestia, que parece por fin que os nosos esforzos reclamando traballo de equipo, aos que se unen outras voces, comezan a atopar eco). Realízase unha análise dos principais problemas e posibles solucións que se presentan en relación coas modalidades das que estamos a falar e co asesoramento aos centros.

A preocupación por suscitar e promover a reflexión e consciencia do profesorado, tanto da necesidade de formarse como de que a participación na formación sexa un proceso desexado e, na medida do posible, libre, ten levado a elaborar estratexias neste senso.

Será a partires do curso escolar 2006-07, terceira etapa, momento no que se produce un cambio de signo político no goberno autonómico e da lexislación reguladora da formación (Decreto 99/2006), cando se retomen outros traballos na mesma dirección do proceso reflexivo mencionado máis arriba, grazas ao contexto favorable producido ao abandonarse o proceso formal de mellora da calidade e a necesidade que sinte o equipo de reflexionar e de elaborar estratexias e documentos de apoio para a práctica asesora. Nesta ocasión pártese do xa existente, reelaborando certos documentos e maneiras de xestión, en virtude do consenso do grupo. Hai ademais outra circunstancia, que actúa como detonante, para pórse “mans á obra”, trátase de responder a prescrición administrativa de prestar axuda no proceso de avaliación interna e confección do proxecto, requiridos nunha convocatoria de proxectos para a mellora da calidade da educación. A propia administración detecta, tamén que os proxectos de formación que se presentan para solicitar diversos programas, deben ser mellorados,

*...a Dirección Xeral, e nós, vemos que non hai cultura de presentar proxectos, polo que unha das mellores axudas e...axudarlles a elaborar o proxecto para solicitar o Plan de Mellora, pídeo a administración (PL, 07/06/2006, 3713-3715).*

Elabórase pois, con certa urxencia, a finais do curso 2005-06 por imperativo da mencionada convocatoria de proxectos de mellora, un documento guía do proceso a seguir, que será reelaborado baixo a coordinación da comisión interna de asesoramento de *“identificación*, no curso seguinte, denominado *Estratexia de asesoramento no proceso e/ou reformulación da área de mellora” e de elaboración do proxecto*.

Estamos a falar dunha estratexia de detección de necesidades e de axudar a elaborar un proxecto de formación, tarefas habituais para min, para todo o equipo; non en tanto, retomamos unha vez máis o proceso, como se esperásemos atopar “a estratexia”; mesmo podería pensarse que, a pesares do tempo transcorrido, non temos claro como axudar a realizar unha detección de necesidade de formación, como se non formara parte da nosa bagaxe formativa.

Tal vez o que se cuestiona son os nosos procedementos de traballo, e así se ten expresado como vimos no proceso de planificación. A pesares de que cada quen individualmente poida botar man do que xa ten feito e da súa bagaxe, para facer as achegas, e de que nesta ocasión retomamos o anteriormente elaborado, pode observarse unha boa dose de carencia de sistematicidade, de procesos de investigación acción; claro que tamén hai que dicir que a mesma experiencia é asistemática en tanto, por un lado, non se trata de procedementos que teñamos establecidos claramente e sobre todo asumidos de maneira que resultase excepcional non empregalos; polo outro lado, tampouco son moitas as oportunidades nas que, o exercicio da responsabilidade por parte dos centros e profesorado, (Rodríguez Romero, 1996, 2001), facilita por en práctica as estratexias e menos as de compartir os resultados. Non pode considerarse que a continuidade sexa un activo na nosa práctica e queda un bo

treito por percorrer cara a traballar como unha comunidade de aprendizaxe, como se fai visible neste mesmo relato.

Non en tanto no transcurso do tempo fosemos mellorando, con períodos máis ou menos intensos e mesmo de ausencia, respecto do traballo colaborativo no centro, polo que a min respecta, teño sentido a ausencia de feedback como algo case doloroso e que, en certa medida, ten propiciado, pola miña parte unha conduta de certo individualismo, en aparente paradoxo coa colaboración que preconizo.

Temos elaborado algúns instrumentos, que constitúen guías de asesoramento, estratexias, pautas de actuación, baixo presupostos do modelo que defendemos (capacitador, de procesos colaborativo). Algúns deles para a dinamización e para o asesoramento á confección dun proxecto de formación, viñámoslos empregando a título individual por non atopar o modo de facelo público, (entendiamos e entendemos, que deberían ser obxecto de análise, de explicitación do modelo que os inspira, de consenso ou non, etc., evitando, ademais que se tomen por unha simple sucesión de pasos ou pautas); por outra parte, non observabamos, no seo do equipo, a necesidade de procesos deste tipo, as actuacións de cada quen quedaban na esfera privada. As voces que reclamabamos procesos consensuados e traballo de grupo, non atopaban o suficiente eco nestes momentos iniciais da segunda etapa. Máis tarde, renovado case un terzo do equipo, comezamos a compartilo con unha persoa afín que manifesta interese por coñecelo ao comentar os respectivos modos de proceder; se ben non se chegamos a profundar no modelo subxacente, a súa achega culminou en sintetizar e incorporar música ao documento guía, para facer máis amena a sesión de traballo co mesmo.

Para min, o relevante non é o proxecto en si, senón o proceso (a colaboración, apropiación, reflexión sobre a práctica); non en tanto, hai momentos nos que aparecen, paradoxicamente, certas dúbidas,

*...pensei se non lle concedía demasiada importancia a un aspecto que podería considerarse "formal": o proxecto. Pois este grupo "facía*

*valer” o que eles redactaran. Eu penso que si o proxecto está “ben”, facilita comezar o desenvolvemento da actividade, sábese por onde comezar, que se vai a facer... Sen embargo, tal vez sexa importante que a xente se poña a traballar e logo o asesoramento pode “centrar” ese traballo. Claro que na práctica, a lo menos, non sempre é así. Poden verse moitas memorias que o testemuñarían (Diario, 05/02/98, 874-881).*

A importancia concedida á calidade do proxecto de formación e ao procedemento de elaboración son obxecto de diálogo profesional aflorando tamén, reiteramos, cuestións relacionais, micropolíticas, de procedemento, etc.,

*...Eu comentei que me parecía que un proxecto ben feito facilitaba comezar a realizar o traballo e pregunteille que como facía logo para que comezasen a traballar; contestoume que traía a alguén para que os puxera a andar... (Diario, 05/02/98, 1014-1017).*

*...Tamén comentamos temas como que outros... só se reunían co coordinador/a e que non se enfrontaban ao claustro ou ao grupo...Eu comentei que nunha ocasión me dixeran que os autores recomendaban non traballar con todo o Claustro... eu calara porque non era persoa coa que tentara entenderme e ademais estaba... presente, ..., e eu sempre son a que está en desacordo con determinadas prácticas e reclamo traballo en equipo, obxectivos de CEFOCOP..., era nun momento de comentar que me reunira co profesorado que quería solicitar un PFAC, ..., (o caso do IES...e do IES...) para elaborar o proxecto, eu pensaba que debía ser así, para que todo o mundo participara e coñecera de que ía a cousa e sigo pensando o mesmo (Diario, 30/06/1999, 1763-1774).*

As reflexións do equipo de asesoramento, amosan tanto a preocupación por atopar o mellor modo de axudar, como as discrepancias nas concepcións, a dificultade de consensuar, a micropolítica e cultura da institución,

*Comentarios sobre o documento que enviei por mail:  
Ter unha xuntanza tal vez co equipo directivo...di que mirar primeiro de onde parte a idea, que as veces é unha parte a que decide participar, deixa ver que hai faccións, que nós non vernos no medio...Cando comento de falarlles de que e un PFAC, etc. di que el xa lles mandou información e que logo xa se reuniría con eles, que lles preguntaría se teñen algunha dúbida...digo que poden lela ou non que me parece importante comentar con eles (...non parece velo así; que si lles vai a dar algo así como unha sesión dun curso...eu digo que non moita información pero comentar si...logo cando me viña falando con... parécelle fundamental aclarar que e o PFAC, e que supón).  
Este foi como un pequeno debate entre...e máis eu...*

*...comenta respecto dos temas que non se trata o dos documentos de centro, que o proxecto curricular fano as editoriais...*

*...*

*En resumo*

*1º Visita preparatoria da primeira xuntanza, coa nosa presenza física como atención e resposta a preinscripción. Coidar moito a convocatoria: motivadora, clarificadora, aberta a todos/as.*

*2º Que todos/as sexan coñecedores/as do proxecto*

*3ª temas: revisar os/as documentos de centro*

*Elaboración do proxecto, cun relator externo¿?*

*Elaboración do proxecto escrito*

*...*

*...quédome sen dicir que isto parece rebelar que non posuímos formación suficiente para redactalos, cousa que lle comentei a... cando me viña... (PL, 19/04/02, 1583-1597; 1603-1610; 1637-1638).*

*O caso é que non tiveron o contraste que buscaba porque non descendemos a estratexia concreta de cómo actuar, tal vez sexa preferible así, tal vez quero influenciar demasiado para que os/as procesos se desenvolvan como se supón que debe facerse... Porque esta ben o de... de que non nos collan no medio dos seus problemas, enfrontamentos??? tal vez, (aínda que puideramos ser mediadores/as... outra cousa é que teñamos a preparación e que pensemos que debemos selo...).*

*Certo que tamén penso que os procesos quero pormenorizalos tanto que logo como as circunstancias son como son varían, as cousas non transcorren como teoricamente as concibo... claro que aquí estaría a contextualización, o adaptalos ao momento, circunstancias...*

*Para min tamén o problema é obter ese feedback que me diga se os/as demais están ou non de acordo, como fan eles pormenorizado... porque o modelo de asesoramento creo que pode variar aínda traballando o mesmo segundo se faga.*

*Quedou de manifesto que non estamos satisfeitos/as cos Proxectos, ...dixo que falaran que si había poucos que os houbera pero que foran de calidade. Logo se pensamos que os procesos de dinamización, confección do proxecto... bueno da igual... claro que eu tamén penso que o fundamental está no desenvolvemento pero isto son previos para crear condicións facilitadoras do desenvolvemento.*

*... entregou unha estratexia que lle pediu a ..., ten parecido coa miña, máis esquemática como é ela, isto si me gusta porque supón ter contraste e ademais que hai quen pensa de modo semellante.*

*Teño que clarificarme. Despois de todo tal vez si é un feedback a resposta do plenario e ademais ver os aspectos positivos como me dixo...*

*Debería analizar ese feedback:*

*Non moito interese / ou pensar diferente e non o manifestar por diversos motivos: non telo claro, pensar facelo a maneira propia, non ter argumentos que parezan válidos...*

*Desexo de non comprometerse nunha estratexia moi definida. Defensa da propia liberdade e concepción (claro que penso que así debería manifestarse...)*

*Falta de “fe” nos resultados a obter se faga o que se faga. Habería que desenvolver procesos sistemáticos e ver o resultado, (Diario, 19/04/02, 3298-3331).*

Para algúns asesores/as, a cuestión semella ser moi simple, para min, a complexidade non está ausente,

*...hai quen di que o que pide nos proxectos é que se vexa con claridade o que queren facer...Ben, pero creo que debe ser un proxecto compartido... (Diario, 02/11/2009, 5229-31).*

Probablemente hai que valorar como bastante xenéricos os proxectos pola súa propia natureza de proxecto e pola dos procesos que, a lo menos como aspiración, pretenden estar baseados na indagación sobre a propia práctica, nos presupostos da formación centrada na escola que levarán a desenvolvelos. Aínda que o proxecto sirva de guía dificilmente, salvo no relativo ao “programa” de contidos a desenvolver cando estes pode adquirir tal forma, se pode concretar e saír dunha certa estandarización. Outra cousa é o proceso de elaboración que permite ir reflexionando co profesorado implicado, dar canle á súa participación e o exercicio da súa responsabilidade e propiciando, ao mesmo tempo, unha apropiación do proxecto e mesmo dos fundamentos e procedementos do traballo colaborativo e da formación en centros (Granado, 1997); que queremos facer, para que, por que, como, que recursos se empregarán, son preguntas que teñen máis valor pola posibilidade de concienciación que polo reflexo literario que poidan ter, sen que este deba infravalorarse.

Confeccionado o proxecto debe ser sometido a aprobación da Comisión correspondente previo informe do asesor/a responsable, (avaliación inicial), como veremos máis adiante, ao tratar o proceso de avaliación.

Como chegan os proxectos ao cumprimento do que ven a ser un requisito administrativo, aínda que esta comisión teña tamén a responsabilidade do seguimento e avaliación final, é posto en tela de xuízo e compartido por algúns membros do equipo. Isto implica que deberían reconsiderarse os

procesos previos e polo tanto o labor do Centro de Formación, a formación que o equipo posúe, os procedementos de traballo,

*Esta mañá tiñamos xuntanza da Comisión de Seminarios, G.T. e PFAC., para "aprobar" as solicitudes de G.T.,...pero quero describir o meu estado de ánimo ao ir lendo e comprobar que hai moi poucas ideas, e sobre todo claras. Preséntanse proxectos que perseguen uns obxectivos e logo o desenvolvemento parece non ter que ver con aqueles. Algúns parecen "calcados", está claro que son aqueles ós que se lles facilita un modelo e limítanse a copiar. O apartado de avaliación ... non hai criterios, e cando se esboza algún non está claro, noutros casos fábase de facer unha avaliación inicial, unha procesual (non soe aparecer este termo ) e outra final; pero percíbese que se trata de literatura de "relleno" , nalgún caso fábase de unha avaliación final que se vai a cuestionar aspectos que deberían ser cuestionados durante o proceso e que facilitarían a regulación, pero que si se fai a fin non terá valor máis de constatar feitos consumados...*

*non temos claro nós tampouco... como se asesora a súa confección...A "plantilla" que se "ve" nalgúns dos que se presentan deberíamos tela nós para que fose guía nosa, e pornos de acordo en que aspectos tratar nun proxecto...posibles estratexias de asesoramento para confeccionalo... Eu sentínme mal, desanimada, pola parte que me toca, aínda que ... non había ningún que eu dinamizase nesta ocasión; sen embargo, penso que tamén me resulta complicado...comentei que tiñamos que revisar o tema da confección dos proxectos e ... estivo de acordo e ...; pero constato que as miñas preocupacións e as do resto van por camiños diferentes, sobre todo en relación con .... porque el pensa máis en cuestións formais, eu en cuestións de fondo e na transcendencia que ten a nosa actuación tanto de cara a gañar credibilidade por parte do profesorado como no que se refire o propio labor formativo... Practicamente fun a única que puxo "reparos" a algúns proxectos, e dicir, que fixen consideracións ó respecto, pero ademais de discutir entre nós e de que me vexan como unha "protestona" ou unha "incordianta", non valeu para nada; dinme conta de que como nas actas de aprobación non se recolle non vai a ter transcendencia ningunha aínda que en algún caso se me recoñeza "a razón". Os informes dos asesores/as son favorables e a Comisión non emenda o que eles din... (Diario, 04/03/1998, 1159-1206).*

Ao longo do tempo, os proxectos de formación, como tales, van experimentando melloras; non en vano, como levamos visto, se teñen elaborados instrumentos e estratexias para axudar na súa confección. Os mesmos guións das convocatorias, aos que deben axustarse, son máis explícitos e orientativos, de maneira que en aspectos como a avaliación se propón tomar en consideración á consecución dos obxectivos e á incidencia do traballo na

práctica de aula e no centro, así como propostas de mellora e continuidade do mesmo.

Unha vez sexa aprobado o proxecto de formación, baixo calquera das modalidades mencionadas, comeza, propiamente, o proceso de desenvolvemento do mesmo. É necesario tomar decisións sobre que e como facer. Estase de acordo, tendo en conta que a elaboración dos proxectos non soe desenvolverse como sería desexable coa participación de todos os membros do grupo, en que nunha primeira reunión debe reconsiderarse o proxecto.

O proceso de apoio ao desenvolvemento, a capacidade de organizar e xestionalo, que inclúe múltiples tarefas (establecemento ou continuación da relación, coordinación, liderado do traballo en equipo, detección de necesidades continua, colaboración, proporcionar documentación, experiencias, (que abordamos na dimensión *tarefas*), un modo de facer, un estilo de asesoramento (do que tratamos na *dimensión Modelo*) pertence en gran parte, no aspecto concreto da interacción co profesorado, cos grupos, á privacidade de cada persoa asesora, máis alá de que, ocasionalmente, se comenten diferentes aspectos, en situacións formais ou informais, que serven máis ben como catarse que como tema de traballo. Isto non implica que en numerosas ocasións se teña tentado proverse de estratexias, como veremos máis adiante, tanto a nivel individual como froito do traballo en equipo.

Ao ser un proceso idiosincrático, cada proxecto de formación é singular, esixe unha constante consideración e reconsideración tanto do modo de establecer a relación, como das interaccións, da documentación, actividades de formación, etc., posteriores. O contexto non é favorecedor, predominando unha actitude receptiva por parte do profesorado, que non facilita a organización e xestión de procesos que promoven a súa autonomía,

*Hoxe tivemos a 1ª sesión deste curso, levaba unhas preguntas para reflexionar sobre a avaliación, tema no que quedáramos o ano pasado. Cando lles expliquei que podíamos facer, reflexionando sobre o que facíamos nas nosas aulas, sen entregarlles o que levaba escrito...non dixeron que non, pero amosaron a preocupación por "facer o PCC". A*



*fin dixerlles que podíamos alternar o "copiar" entre comillas e as sesións de reflexión sobre a práctica de aula. Quedamos en facelo en sesións alternativas...eu deime conta, do que xa me dei o ano pasado: o seu "problema" é facer o documento porque llo esixe a inspección, non conectan cando se lles propón a reflexión sobre a práctica, cando as animei a falar, a expresar o seu punto de vista, manifestaron esa preocupación polo documento e por si este ano o rematabamos... (Diario, 21/10/98, 1474-1484).*

Ademais, resulta un grande obstáculo o tempo, como vimos de mencionar, ou máis ben deberíamos dicir, a sobrecarga de traballo, tanto máis cuanto a continuidade ou máis ben o que denominariamos como intensidade, persistencia, frecuencia da relación de asesoramento, vese moi condicionada pola dispoñibilidade de tempo, pola multiplicidade de tarefas e fronteiras aos que atender. Unha mesma persoa asesora debe responsabilizarse de varios proxectos, múltiples actividades e funcións. Isto vai en detrimento dun coñecemento e implicación que teñan o grao de intensidade que asesores e asesoras desexan,

*... de feito a mañá seguinte aínda andaba lendo no das JAEM,[Xornadas de Aprendizaxe Ensinanza das Matemáticas,] aínda comentamos algo porque eu tamén collín as actas ao comentarme el algo do que puña logo díxome que o deixara...Despois deixouno porque quería ler uns artigos para a formación con...aparece aquí o tema da falla de tempo e da multiplicidade de tarefas ... en parte por esa falla de formación ... Eu tamén quero ler eses artigos pero non é fácil, tanto pola dinámica do traballo como polas tarefas, máis ben difusas que teño que facer: que si o curso de mates, si se celebra ou non...que si falas, que si vas a ver a lista de asistentes ... en parte, parece que é falla de organización e sistematización, pero a el pásalle, por exemplo, algo semellante, ... (Diario, 18/02/2000, 2536-2545).*

O contacto coa persoa coordinadora é máis frecuente, dado que o teléfono, e máis recentemente o correo electrónico, así como a maior facilidade, de atopar un espazo para encontros persoais breves ou que non impliquen coordinar a axenda de varias persoas, axuda a ir decidindo sobre as accións de apoio xunto coas interaccións con todo o grupo.

Tamén é posible co correo electrónico chegar a todo o grupo se do que se trata e de facer propostas, adiantar documentos para xuntanzas de traballo.

Recoñecemos que, nesta tarefa, as posibilidades das tecnoloxías da información e da comunicación non están exploradas, non só pola parte de asesores e asesoras, que soemos posuír maior formación neste campo que gran parte do profesorado; senón porque o profesorado aínda non está habituado a incorporalas para a súa formación; de maneira que non resulta infrecuente que algunha das persoas que compoñen o grupo non teña coñecemento das propostas anticipadas.

A relación coas persoas coordinadoras pode descender a un nivel de coñecemento e complicidade máis profundo, en certos aspectos de interese para a marcha do grupo, e constitúe unha aliada dentro do mesmo, que nos permite penetrar ou coñecer algo máis a *vida* do mesmo para actuar en consecuencia,

*... Tamén comentamos a estratexia para que todo o profesorado do centro participase, tamén o que non pertencía ao grupo do proxecto, na elaboración dos informes de avaliación, dende darlles os modelos, pero falouse que dirían non valen e sen máis, ata pedirllas achegas ou darlle un feito e que aportaran o que creran oportuno...eu tamén comentei..decidiron que o último...estaba moi calada en este tema...cando as demais, sobre todo ..., falaban de que non aportarían ou tal, ela non comentou nada nin de como haberían de participar...*

*... Cando llo comentei fora a ...[coordinadora] dixo que colaboraba moito e tal ... dixerlle que si ...pero que era por si algunha cousa ... pero vin que non pensaba neso ... Falamos de seguir co proxecto o ano que ven e que ... viría onda min para elaboralo ... (Diario, 07/05/1998, 1460-1470).*

Ao longo do tempo, na organización interna do centro (CEFOCOP, primeiro, e Centro de Formación e Recursos, posteriormente), prevense determinadas comisións, como quedou dito ao comezo no apartado sobre os centros de formación, entre as que destacamos pola incidencia na práctica do asesoramento, cando menos potencial e na terceira etapa, (a partires do 2006), máis real, as que teñen como obxectivo a formación, individual e colectiva, dos asesores e das asesoras e a elaboración de recursos de apoio para a práctica. Realizan tarefas de detección de necesidades do equipo e deseño das

actividades de formación interna sobre os temas que se decida, sendo reiterativos os que tratan do asesoramento a centros, formación en centros, detección de necesidades, elaborar recursos coa intención de orientar o labor asesor, sen esquecer os temas relacionados coas tecnoloxías da información e da comunicación, desde o propio funcionamento dos programas de xestións institucionais ata a elaboración de webs, blogs, etc.

A súa composición ten variado. Uns cursos escolares constitúese unha soa comisión para todas estas funcións e noutros a organización da formación é tarefa dunha soa persoa, que puntualmente recibe o apoio da comisión de formación ou de outras persoas; nalgũa ocasión a coordinación pedagóxica ten sido función dunha soa persoa coa tarefa de dinamizar a elaboración de documentos de asesoramento ou ben de coordinar a comisión de asesoramento.

A formación dos equipos dos Centros de Formación e do noso en particular, ten sido un ben sempre reclamado por estes, o que nos fala tanto da necesidade da mesma como do desexo de mellorar a práctica. Co paso dos anos e sobre todo nesta terceira etapa, tense incrementado e mesmo formado parte, de modo xenérico, do propio Plan Anual (o que vai a cambiar para o ano escolar 2010-11 e 2011-12, xa que non se prevé na elaboración do Plan Anual de Formación).

Outra cousa é que, as múltiples actividades, vaian restando tempo e ocasións, a pesares da intención de non ceder o espazo concedido para as xuntanzas, a miúdo, diferentes tarefas veñen a impedilas ou a impor a axenda dos temas; tal foi o caso da primeira xuntanza da comisión de formación no curso escolar 2008-09, cando logo de terse acordado que o tempo para a autoformación e formación ía ser intocable, a publicación da orde de avaliación diagnóstica dos centros educativos e o encargo administrativo de que se difundise, obrigou a introducir, non sen a desconformidade da maior parte do equipo, este tema na axenda. Se ben é certo que se aproveitou a ocasión para tomar postura e para transcender a simple difusión, tentando achegar aos centros o senso formativo e a oportunidade de mellora que deberían primar.

Mesmo non é estraño dispoñer do tempo persoal, con maior ou menor grao de conformidade.

*Esta mañá estiven falando con... chamoume para dicirme que sobre a nosa formación ...se alargaba moito e que poderíamos facelo tamén en sábado, ou o luns de carnaval que é día de traballo, eu dixenlle que canto antes mellor, que non tiña problema,(logo, ao vir do café ... comentoume que... quería facer a formación o luns de carnaval que si non me dixerá nada, a ela non lle parecía ben...)....dixenlle de falalo todos... (Diario, 25/02/ 2002, 3207-3213).*

Polo que se refire á formación a nivel da Comunidade Autónoma, a formación realízase fóra do tempo laboral, (fíns de semana), que supón restar posibilidades de descanso, atención ás familias, tempo persoal, en definitiva.

#### **4.3.1.3. Capacidade de reflexión sobre a propia práctica**

A necesidade de repensar a práctica, de reflexionar sobre e de indagar, é unha premisa ineludible para a innovación e mellora da mesma. Xa é clásico citar a Schön (1983), a quen moitas outras persoas estudosas e investigadoras teñen seguido en maior ou menor medida, como quedou sinalado no marco conceptual (capítulos II e IV); así mesmo, mencionamos neste mesmo capítulo a Martínez Bonafé (2008) ou Murillo Estepa (2008). Temos aludido, tamén, noutros lugares a diferentes estudosos/as, entre eles a Perrenoud (2004), quen sinalou a necesidade de adquirir a competencia necesaria para reflexionar. Concordamos amplamente con este autor, tanto máis cuanto que somos conscientes das nosa propias necesidades neste campo e temos constatado as de outras persoas asesoras, ademais das do profesorado.

Isto non significa que a reflexión, non en tanto unha maior ou menor capacitación para a mesma, deixe de estar presente nosa práctica e na do resto do equipo de asesoramento, nin do propio profesorado; outra cousa será a súa potencialidade para a mellora da propia práctica.

Con todo, a miña tendencia a mirar con perspectiva crítica o camiño andado e por de relevo o que queda por recorrer, o contexto, o paso do tempo, vai achegando novas comprensións, e tamén, dúbidas, reafirmacións...

*... cada vez son máis consciente das miñas limitacións...  
Ó mesmo tempo, a maior comprensión, despois de lecturas e reflexións realizadas, do punto de vista dos demais, a relatividade das distintas concepcións, incluída a miña...parece como si se desinchara aquela miña "militancia" no mundo de como debería ser o asesoramento.*

...

*Aquel meu "reclamar" traballo en equipo, obxectivos de CEFOCOP, liñas de actuación comúns, consensuadas...como que perdeu un pouco de forza, aínda que sigo a velo como desexable e con máis posibilidades de, ía dicir éxito, pero agora direi "certo éxito", por aquilo da relatividade do meu actual pensamento, da maior comprensión que parece que vou acadando.*

*Penso que a perspectiva tecnocrática non é unha solución, un camiño; sen embargo, tamén me parece que hai cousas aprobeitables; tanto máis cuanto que pode ofrecer resultados en determinados momentos "uns resultados" que seguro se poden cuestionar, pero que tamén poden motivar á xente a seguir traballando e non desmotivarse porque se perden en reflexións sen acción...En todo caso, pese a que penso que unha formación que non é vivenciada, querida e sentida...non ten futuro....; a lo menos para contribuír ó cambio, pero é tan difícil cambiar, cambiar "as vidas" do profesorado... (Diario, 24/11/1998, 1552-1577).*

A posta en tela de xuízo da propia capacidade, a través da reflexión e autoavaliación da propia práctica, convértese nun instrumento, a lo menos en potencia, de aprendizaxe e desenvolvemento profesional. A posibilidade de aprender é permanente, outra cousa é que o proceso poida ser sistemático, compartido co resto do equipo, produtivo.

En distintos momentos deste relato temos introducido diferentes reflexións, pois como temos dito, o labor asesor hai que velo desde unha perspectiva global. As seguintes amosan, tamén, preocupacións nosas, a maneira de interaccionar (comunicación), o modelo de asesoramento, inseguridades, reafirmacións, xunto co contexto de non moita implicación do profesorado e as súas propias dificultades,

*Na dinamización dos proxectos o único que fixen foi contactar por teléfono para dicirlles se recibiran a carta... e ofrecerme..., por outra parte dado que non tiñamos unha estratexia para "motivar" ... penso que en realidade estou a facer o que quero ou debo de acordo coa miña forma de pensar... Tamén estiven pensando que esa estratexia, ese punto cero, debería terse desenvolvido antes, bastantes antes da convocatoria para que o proceso tivera o tempo preciso ... por outro lado ¿como facer a avaliación e recondución de necesidades habendo un prazo curto para entrega do proxecto?....*

...

*fun a asesorar o PFAC o martes e tratamos o dos informes de avaliación, o tema da avaliación xa o tratamos...dixéralles que fixeran elas uns criterios ou que sinalaran ou que debían saber os rapaces en cada ciclo e fixérono, deilles tamén lecturas sobre avaliación. Logo chamoume...e comentoume a necesidade do informe nestes momentos e quedei en levarlle un modelo do que xa lles falara que o tiña...leveí varios e comezamos por analizar o de....había dificultades para identificar que contidos desenvolverían algunhas capacidades...e cando lles pedín que supuxeran que tiñan que cubrir aquel informe dun alumno da súa aula, xurdiu, como esperaba o tema de que valorar a capacidade tal e como estaba ...e leveina ao terreo de priorizar as capacidades segundo da área. Tratamos tamén que non tódalas capacidades se traballarian dende tódalas áreas...Logo viñenme pensando se non entenderían que hai capacidades máis importantes e menos ... o caso e que creo que si...*

*Fixemos mención as actividades de aula...lembro que por exemplo a capacidade de autonomía resultaba difícil, ... A rutina de empregar o libro de texto como guía dos contidos, sen máis, embota a capacidade para ver que é o que ensinamos...*

*En principio eu viría contenta da sesión porque tentei que reflexionasen, atopasen elas as dificultades que se lles podían plantexar, que conectaran coa realidade...pero ao deixarlles os modelos penso e crín percibir que, por un lado por falta de tempo, por outro de ganas e saber, o que farán será unha refundición... (Diario, 07/05/1998, 1380-1389, 1428-1459).*

*Onte fun asesorar o PFAC das...*

*Ía para reunirme co grupo de Ed. Primaria, os de Secundaria están facendo un traballo, xuntáranse para a semana... En principio, non estou contenta, aínda que habería que diferenciar:*

*O coordinador ensinoume o que fai. Comentou que, como eu dixen, facía un diagnóstico... O grupo de 3º ciclo tiñan unhas actividades... Díxenlles que eu non ía para ver o que fixeran, que ía a compartir ideas...Ao primeiro foi algo así como mira estes son os deberes...claro que non sei cales serían os seus sentimentos porque xa coñecen o meu talante.*

*Comentamos algunhas cousas, traballar sobre textos mellor... O que me preocupa é que non vexo como movelas e tamén que así dubido que nada cambie...case parece que non hai ningún problema... Penso si deseñar eu algunhas actividades e dárllelas para que vexan posibilidades...Levaba algunha bibliografía o libro de Solé quedoulle á profesora de apoio... Logo estiven falando con... pregunteille que tal lle ía, se seguía (co da avaliación tipo test,...) dixo que si, que quería chegar a maio e ver que pasaba para contrastar...comenteille que me acordara del... Quedei co coordinador en que lle dixera o grupo de matemáticas que si querían que me reunía con eles, en outro momento porque non me deu tempo de ir onda eles, e que me chamaría para ver cando nos reuniamos en secundaria e para ver o da docencia (comenteille que pensaba que a xente debería traballar algo antes e logo decidir de que se falaba...)* (Diario, 23/01/02, 3068-3122).

*Dóeme un pouco que se pense que non fixen nada. Pero claro a xente se non hai algo tanxible, que lles fale, etc ... Se impartira docencia ... seguro que se me valoraba ... tal vez e que como non están na dinámica tampouco ven o que eu ... A ...(relator) valorárono moi ben...claro que non pareceu servir para que o “imitasen”... Con todo, atención á conclusión. Tampouco teño que esquecer o que di Granado (1997), sobre asumir que o papel do asesor/a non sexa relevante... (Diario, 22/05/2002, 3659-3665).*

Non sempre a falta de experiencia constitúe un problema e si, polo contrario, pode converterse en lastre, sobre todo se non está presente unha fonda reflexión e autocrítica,

*O problema de que a medida que pasa o tempo, “tal vez” gañamos experiencia... pero parece que nos esquecemos da realidade que vive o profesorado nas aulas, dos inconvenientes do día a día e que reflexionamos sobre o que debe/debería ser como si esqueceramos que logo isto non chegará o profesorado ben porque realmente non lle é útil, ben porque resulta tan demandante para el que non o fará, ou tal vez outros motivos...*

*Semella que concibimos estratexias e procedementos de formación, teoricamente, ben fundamentados, acordes con principios da práctica, da investigación-acción, etc., etc., pero logo non dan resultado ou a lo menos non o pretendido ... O profesorado e os centros parecen esperar/demandar do sistema de formación e de nós máis solucións, receitas, guías efectivas que principios de procedemento, orientacións, máis peixe para comer que ensinarlles a pescar...*

*... interveñen cuestións de compromiso, concepcións sobre a finalidade da educación, sobre o labor docente, ... ¿Para que ... tanto esforzo, investigar e experimentar novas maneiras de ensinar...si os resultados*

*son decepcionantes e, no mellor dos casos, incertos. O alumnado precisa man dura, ...*

*Parece que os/as asesores/as vamos con unha mensaxe optimista, de que é posible a mellora, ..., e que o profesorado e os centros responden coa "realidade". Aquí xógase tamén e sen dúbida, o como facer o labor asesor, o modelo de asesoramento e formación, as actitudes das persoas asesoras, algunhas das cales participan da postura do profesorado...*

*Ante esta situación hai respostas de asesoramento á formación que "rebaixan obxectivos e optimismo e aceptan seguir "receitas", ... , mentres outras consideran que isto é, ... dar unha mensaxe errónea, que hai que ser máis radicais que non traumáticos/as, pois tamén a historia parece amosar que con "panos quentes" non se logran melloras. Dito así parece que a solución pasa por atopar a combinación "boa", ..., sen concesións á mellora...Pero o problema persiste, cómpre ineludiblemente, o compromiso, o esforzo, ..., ilusión, capacidade investigadora e de mellora da práctica do profesorado e dos centros... ¿Cómo se consegue?, Diseñar e levar a cabo unha estratexia posibilita que combine adecuadamente presión, estabilidade e inestabilidade, só é posible co compromiso e implicación do profesorado (obviamente o das persoas asesoras dáse por suposto), e as mensaxes teñen que ser inequívocas. ¿Poden selo cando os/as mesmos/as asesores/as discrepamos desde cales son as finalidades educativas, os modelos de formación e asesoramento a seguir e algo moi importante, sobre como implementar unhas e outros?.*

*Isto pon de relevo a necesidade de asumir, de compartir, previo debate, o modelo de asesoramento á formación e, aínda máis alá, uns principios de actuación que garantan a implementación efectiva do mesmo. Non é infrecuente que se comparte ideas, modelos, principios, de modo verbal e porque intelectualmente apenas hai marxe para a discrepancia e sen embargo, as actuación resulten moi diferentes. Cuestións, por outra parte, tamén presentes na vida dos centros e do profesorado, e que constitúen así mesmo, grandes dificultades no labor docente (Diario, 16/08/07, 4635-4688).*

#### **4.3.1.4. Coñecementos pedagógico-didácticos**

A capacidade de organización e xestión para desenvolver a práctica do asesoramento como tal, como actividade educativa e "profesional", inclúe, para nós, unha dimensión que pon de relevo que non só é necesario un *saber*, senón tamén un *saber facer e ser*, como vimos observamos ao longo desta investigación, que reflicten ao tempo o que poden ser as necesidades de formación de asesores/as.

Asesorar o desenvolvemento dos procesos de formación, precisa basearse nuns coñecementos, de natureza pedagógico-didáctica, relacionados



coa temática abordada, que poden ser disciplinares, sobre innovación e currículo, sobre aprendizaxe organizativo, etc., que tratamos no marco conceptual desta investigación e consideramos como categoría de análise. Nesta dirección vai tamén a concordancia que amosan os resultados do cuestionario exploratorio.

Subxace aquí, a consideración do modelo de asesoramento (procesos ou contido), que se ha de desenvolver. Non parece posible que unha soa persoa poida dominar todos os coñecementos disciplinares ou temáticos necesarios co grao suficiente de profundidade, resulta necesario *saber facer e ser*, saber como o coñecemento se pode empregar para axudar ao desenvolvemento persoal e profesional do profesorado, á mellora educativa. Isto non é doado, de maneira que non é infrecuente cuestionarse a propia formación e capacidade, cando se tenta axudar ao desenvolvemento dun proxecto de formación,

*...Penso que non sei como conducir unha formación coas características que se me presentan: falta de formación inicial, prácticas rutinizadas, sen reflexión, a lo menos en aparencia, participación mínima do Claustro. Por riba "as demais" rinse delas, de que teñan que axudarlles a facer o PCC, de si non o dan feito...*

*Eu tento facer un proceso indutivo, ou a lo menos mixto...un proceso que conecte coa práctica e teña posibilidades de transformala, a lo menos en parte; pero non sei se é que non son capaz de conducir este proceso, de motivar á xente, de facerlle o traballo significativo. Precisan resultados, ver que se fai o documento... (Diario, 21/10/98, 1485-1494).*

Na nosa experiencia non teñen primado os coñecementos disciplinares como necesidade de formación, non é posible abarcalos todos como acabamos de dicir. Consideramos máis relevantes os procedementos, porque nos permiten enfrontarnos as diferentes situacións; sen embargo, entendemos que facilitan o labor, e en ocasións si os botamos en falta,

*Por outra parte, cada vez son máis consciente das miñas limitacións, nunhas ocasións pésame a falta de coñecementos disciplinares na miña área; noutras a falta de estratexias de asesoramento, de coñecer como realizar os procesos, de non ser capaz de motivar, como dixo..., a relatora de... cando lle comentei que uns compañeiros meus*

*consideraban que non había que motivar ó profesorado,...*(Diario, 24/11/1998, 1552-1557).

Observamos, pois, que a capacidade de motivar ao profesorado e aos centros, para que se implique na súa propia formación, resulta necesaria e con ela os coñecementos que teñen que ver coa dinamización de colectivos, o desenvolvemento das institucións, como aprenden profesorado e organizacións escolares, etc.

Ao longo deste relato é doado observar, tamén, a necesidade de coñecementos de diverso tipo; así os relacionados cos procesos de ensinanza e aprendizaxe, que nos permitan axudar a elaborar materiais para apoialos, ou coñecementos sobre as tecnoloxías da información que resultan indispensables, non só como recurso para o desenvolvemento do propio labor senón tamén axudar a integralos como recurso didáctico nas aulas.

#### **4.3.1.5 Actitudes**

No desenvolvemento dun labor predominantemente interactivo como a práctica do asesoramento, e relacionado estreitamente coa formación, as actitudes resultan fundamentais.

Aludimos no marco conceptual ao carácter moral da ensinanza (por exemplo, Fullan, 1999; 2001; Guarro, 2005), ou á dificultade de manter o compromiso moral na profesión de educar (Hargreaves, 1993), á ética como un valor da profesionalidade (Martínez e Tey, 2007), etc.; así como á iniciativa, ao respecto, ou á capacidade de aprendizaxe permanente, entre outras, como características desexables das persoas asesoras (capítulo V).

Para min, son parte indisoluble do exercicio da práctica asesora e así o veño expresando neste relato autobiográfico, ao manifestar a miña preocupación por melloralas, por axudar a desenvolver un auténtico labor educativo comprometido coa mellora da educación do alumnado, ou no esforzo de desenvolver un asesoramento baseado na colaboración, respecto, fomento

da autonomía do profesorado, para en último termo, contribuír ao desenvolvemento dunha sociedade máis xusta na que todos poidamos vivir.

Tal vez sexan as actitudes un dos aspectos máis perceptibles polo profesorado, como reflectiremos ao falar das tarefas,

*...o caso que logo díxome que era moi entusiasta e que o transmitía, eu díxenlle que falando...ela dixo no transmítelo...Penso que si, comentei o de falando porque logo na realidade un quédase máis curto, claro... (Diario, 02/03/1998, 1152-1155).*

### 4.3.2. Dimensión Modelo

DESENVOLVEMENTO: MODELO	CATEGORÍAS		
	Principios da educación	Estilo de asesoramento	Modelo de formación

Táboa 78. Desenvolvemento: categorías da dimensión modelo

No marco conceptual abordamos a cuestión dos modelos de asesoramento e fixemos explícita a nosa opción por un modelo de procesos colaborativo, non en tanto, a práctica conviva con diferentes aproximacións ao mesmo, de acordo ao contexto e a propia capacidade. Se queira ou non, a nosa actuación traduce, dun modo ou de outro unhas concepcións sobre a educación, sobre como axudar ao profesorado e aos centros no proceso de mellorar a súa práctica, por iso pensamos que é fundamental prestar atención a esta cuestión.

#### 4.3.2.1.Principios da educación

Como vimos de reflectir, no capítulo I reflexionamos sobre a dimensión moral da ensinanza (Fullan, 1999, 2009; Jackson, Boostrom e Hansen, 1993, Martínez e Tey, 2007). Así mesmo, no capítulo III, fixémoslo sobre o papel da escola na sociedade do século XXI, poñendo de relevo a nosa sintonía con autores que defenden unha concepción da escola como xusta e democrática,

así, vimos que Guarro (2002, 2005), lle atribúe un papel socializador-transformador, a través dun currículo democrático; ou que Santos Guerra (1995, 2001a), apunta ao compromiso social e cultural do profesorado e das escolas, de maneira que amosen co seu traballo os valores que desexen defender e promover socialmente.

A reflexión e a defensa dunha determinada concepción da sociedade, da escola, o posicionamento nunha determinada plataforma conceptual, ante os temas educativos é, a lo menos para min, unha realidade é mesmo unha necesidade; que me leva a reflexión e tamén a autocrítica e a posicionarme ante determinadas cuestións educativas,

*... considerando que o que se está a facer non é atender á diversidade senón **segregar a certo alumnado**, reflícteo moi ben a carta ó director do PAIS do día 17...¿A QUEN LLE INTERESA A CALIDADE DA EDUCACIÓN E O TIPO DE SOCIEDADE QUE SE ESTA A CONSTRUIR COS PROCESOS EDUCATIVOS QUE SE DESENVOLVEN?. Eu mesma me pregunto ¿que faría? se estivera metida en fariña, máis alá do meu discurso...claro que creo no que digo...pero sería capaz de levalo adiante...xa...non dependería de min soa, pero ¿e na parcela que me corresponde, por exemplo preparar as clases para atender a esa diversidade???.  
... o criterio para facer os agrupamentos era ter alumnado para que o profesorado tivera horas de clase e non se quedase sen traballo (Diario, 19/01/2000, 2209-2221).*

O tema dos consensos acerca das finalidades educativas, do modelo de sociedade e de educación a desenvolver e polo tanto do tipo de educación que as escolas deberán ofrecer, resulta un terreo complicado e esvaradío, difícil de acadar, obxecto de conversa e tamén de discrepancia,

*...como el me dixo que parecía que quería uniformar, que a diversidade è boa, é rica...De tódolos modos penso que é un discurso que libra de compromisos. Eu falaba de compromiso coas decisións sobre unha posible “visión”, el que podíamos consensuar liñas pero logo que a ideoloxía de cada quen era particular, que non había que explicitala.  
Eu que si consensuaba uns principios, liñas que cría que isto me comprometía co grupo e que se non era coherente con eles que consideraba que traicioba e que debía marcharme, el non o vía así, admitía o consenso pero non a explicitación do modelo de sociedade e de educación, que se daba como suposto, que non era dicirlle o profesorado*

*que debía ser tal...eu comentei que non era iso, senón propiciar a reflexión sobre o mesmo e facela explícita para traballar por ese modelo, por esa “visión”. El veu a considerar que iso era querer uniformar, e que era como moi “delicado” que o profesorado explicite a súa ideoloxía. O caso é que non se trata de falar da adscrición política senón das finalidades da educación, realmente, de como construír, consensuadamente, un mundo mellor para todos e todas...(Diario, 03/10/2000, 2751-2766).*

Outras concepcións, non en tanto, poñen en relación o que ocorre na aula co modelo social defendido por quen ensina,

*...comentou tamén que ... no proxecto de Pereiro,... lles mandara un día levar 2 actividades para traballar en grupo, e que unha de lingua era un conto, en partes, pegadas en folios, e cada grupo tería que traballar sobre unha parte, resulta que farían un mural pero nel só traballarían os que souberan debuxar ben...etc... díxolles que como non ían darlle participación ó resto, ¿e a súa autoestima?, comentou que esto tiña que ver coa súa ideoloxía, concibían unha clasificación na sociedade e o mesmo facían cos rapaces,... asentiu...eu, non dixen nada, estaba de acordo...e dinme conta de que eles tamén correlacionan a ideoloxía co xeito de actuar...(Diario 27/11/98, 1648-1656).*

#### **4.3.2.2. Estilo de asesoramento**

A práctica do asesoramento, consciente ou inconscientemente, desenvólvese dun modo determinado, adoita un estilo,

*Calquera proceso de asesoramento e as prácticas e relacións que promove e realiza con centros e profesores remite ineludiblemente a opcións ideolóxicas e de valor e pode servir para promover dinámicas de poder, dirección, control e, a fin dominación cultural, ou, polo contrario, para contribuír ao desenvolvemento de procesos educativos e culturais nos que os suxeitos fagan fronte á súa realidade e ós seus problemas de forma máis reflexiva e autónoma, (Escudero, 1992:74).*

No capítulo V recolleemos un amplo abano de consideracións e estudos arredor do asesoramento e amosamos o noso acordo con autores como Bolívar (2007); Domingo (2005); Guarro (2005); ou decantándonos por un modelo de procesos colaborativo. Nesta dirección pretendo que vaia a miña práctica, desde o tipo de relación ata a decisión sobre os procedementos e instrumentos e

a xestión dos mesmos. É unha preocupación constante, dado que por un lado recoñezo na miña propia experiencia como un se move constantemente no fio da navalla, co risco de facer o que non quixera en máis ocasións das que lle gustaría, sexa porque o contexto non o permite, porque non saibamos ou porque non sexamos conscientes. Como membro do equipo de asesoramento, en numerosas ocasións temos explicitado esta cuestión reclamando analizar o noso labor á luz dos principios que deben orientalo, cuestionarnos a nosa práctica, con non demasiado eco certamente, aínda que si se comparte plenamente o desexo de incidir na mellora da formación do profesorado. Son consciente de que facer isto non é doado, tampouco para min que o defendo, a menos que loitemos por construír unha comunidade de aprendizaxe (Bolam et al., 2005; Fullan, 2005, 2008, 2009), na que prime a confianza, o desexo de compartir, a relativa seguridade de construír coñecemento socialmente. Tamén o son de que cada quen de noso quere defender a súa autonomía, a súa parcela de intimidade, pero non é cuestión de conculcala, de diluírse no grupo, de todo ou nada, senón de construír en común, ¿non é isto o que solicitamos dos nosos compañeiros/as profesores e profesoras?. A miúdo, a práctica do asesoramento quédase en desenvolver estratexias e recursos que sinalan os pasos que deberán darse, pero tal e como asevera Fullan (2002), o relevante dunha técnica son os principios nos que se sustenta e non a técnica en si mesma. Dáse por suposto que compartimos un modelo, o “correcto”, e isto é suficiente,

*Eu, por exemplo, comentaba que pórse de acordo en valores como a solidariedade non era difícil, o difícil sería ser coherentes, na nosa actuación como asesoras/es ou como docentes co consenso acadado...Pero claro, polo que parece isto pode interpretarse como querer uniformar, non permitir a diversidade, ¿qué diversidade?. Eu penso que si se chega a un consenso sobre algo,(Obxectivo) hai procedementos, metodoloxías coherentes con acadar o obxectivo e outras que non o son, polo cal penso que non estaría mal explicitar e compartir procedementos e incluso instrumentos, de tal modo que entre todos/as poidamos ver si efectivamente a nosa actuación é coherente co que declaramos, consensuamos. Penso, por exemplo, no que di Villar Angulo sobre o coaching, cando o considera como un modo de entrenamento e unha metodoloxía ou estratexia de formación non colaborativa. Todos estaríamos de acordo na colaboración no desenvolvemento de procesos de asesoramento, pero logo, cando estamos asesorando, as actividades, a*

*nosa actitude, a nosa conduta ¿son realmente colaborativas?; tal vez, tendo ocasión de elaborar esas actividades en equipo, **de reflexionar individual e colectivamente** sobre a nosa conduta asesorando, organizando actividades de formación, traballando en grupo cos nosos/as compañeiros/as... puideramos axudar e axudarnos na procura desa coherencia. ¿É isto uniformar? (Diario, 03/10/2000, 2767- 2785).*

Os procesos de asesoramento deben estar baseados na sinceridade, precisan clarificar compromisos, roles (Bolívar et al., 2007; Guarro, 2005; Hernández, 2001; Nieto, 2001; Rodríguez Romero, 1996; Ventura, 2008), o que mesmo pode levar a non favorecer que un centro, o profesorado, acometa un determinado proceso formativo que non se adecúa ás súas necesidades,

*Onte fun a... , despois de que fixeran a preinscripción para un PFAC... coa documentación, co instrumento de asesoramento que levaba...pareceume que realmente foi útil tal e coma me dixo ..., aínda que ela valoraba que lle servía para motivar...neste caso a min para disuadir...Tamén ... a empregou...). Non estaba o profesorado...a comprometerse na formación en centros e se ben por un lado sentino polo outro aliviei, foi mellor clarificar porque ía a sentirme fatal durante todo o ano ao ver a falta de compromiso e traballo...; só lles interesaba a docencia nada máis, excepto 2 ou tres persoas. A directora e a outra profesora tiveron a iniciativa de pedir a preinscripción despois de comentalo no Claustro e que non dixeran que si nin que non (eu, antes de ir, falei con ... apoiándome na confianza que ela me tiña demostrado consultándome cousas cando foi directora. Díxome como fixeran ... que a dirección tende a actuar por actos consumados... Logo, falando, a directora díxome que sentía pena que tendo os ordenadores non se utilizaran co alumnado, ela xa sabía...pero....A outra mestra comentoume que ben me entendía cando eu falaba de colaboración (pois ademais do dito en relación con este tema na documentación, propuxen que fixeran titorías entre compañeiros/as para obter un nivel mínimo cando alguén dixo que non sabía acender o ordenador)... dixeron que como os compañeiros/as o ían facer altruistamente, que era inviable, que en outros lugares lles pagaran e lles deran méritos... A min pareceume que a situación era insalvable pois non se daban as condicións mínimas para desenvolver formación en centros. Nula dispoñibilidade, só disposición para recibir unha formación puramente técnica. Resultoume de axuda o feito de que unha mestra dixera,... que non era iso o que pensaban... (Diario, 10/05/02, 3402-3431).*

En máis ocasións das desexadas e desexables semella que se conculcan os principios dun modelo de asesoramento de procesos, baseado na colaboración e no exercicio da responsabilidade do profesorado. Na miña

propia experiencia son diversas as ocasións nas que me pregunto ou dubido da miña propia capacidade e sinto que non respondo ás miñas propias conviccións,

*Onte fun a asesorar o PFAC deste centro. Tal e como quedaramos na sesión anterior puxémonos cos obxectivos de ciclo. Os deberes foran que se trouxeran secuenciados os de L.Castelá...Meu deus, todo o ano pasado e parece que estiveran na prehistoria; o caso é que falamos, tentamos reflexionar e conectar coa aula...pero eu xa vía que a súa actitude era de escoitarme. ao tentar pornos a traballar se estaba eu algo íase facendo, pero soas...de tódolos xeitos bótome "a culpa" de non saber "¿dirixilas"?, aínda que me dou conta de que o que lles preocupa e facer o "documento" ... As presións externas: os que non participan dinlles que si necesitan axuda, que si non o fan...Dalgún xeito "vendín a miña alma o demo" e sen ensinalles o documento que levaba para reflexionar sobre os informes de avaliación conectando coa práctica de aula... aceptei, sobre o desenvolvemento da xunta empezar a elaborar deductivamente o PCC de xeito que se "produza"; aínda que consensuei que dedicariamos un tempo a traballar así e outro a traballar referíndonos practica de aula...), ¿non debín dicirlles claramente que elas tiñan que mirar ás súas aulas e logo cando presentasen ao resto o feito, aqueles xa farían as súas achegass...?).*

*...bueno, tamén queda clara a miña inexperiencia, supoño, ademais das condicións en que teño que traballar...comentou de traballar elas soas, penso que si estou eu obrígolles a darlles máis voltas as cousas, e do outro xeito bastará copiar con disimulo...Quedamos en que a próxima sesión traballaban soas e logo me chamarían para volver eu. Teño que pensar en que hai que dedicar algunha sesión o traballo indutivo; quizais despois de que se motiven un pouco vendo que "producen para o documento"...Non sei que resultará, pero teño que asumir esta situación e ver que podo facer ... (Diario, 28/10/98, 1498-1542).*

A preocupación pola posesión dos coñecementos que se consideran necesarios e que achegan certa seguridade (experteza), poden ser o desencadeante para que se cuestione o modelo de asesoramento; así, por exemplo, na confección dos proxectos das actividades que obedecen a unha convocatoria (GT, SP, PFAC), para algunhas persoas asesoras é importante ter os contidos claros, un “programa”, porque da seguridade á hora de asesorar e porque funciona como guía no momento do desenvolvemento; non en tanto, para outras, conscientes de que non se pode saber de todo, vese máis importante ter a capacidade de fomentar a reflexión do profesorado e de que sexa este quen aporte eses contidos que serán, ao tempo, os que respondan ás



súas necesidades e o recoñecemento do seu saber práctico. Certo que para unha boa parte do profesorado, o relevante é o saber “disciplinar” ou “científico”, fronte ao saber de “procesos”. Obsérvase, pois, a aparición da dicotomía asesoramento de procesos ou de contidos,

*... sae o tema da nosa preparación, de si hai que responder directamente as preguntas que fan...ou como eu lle dixen que era algo que eles terían que investigar...el di que si pero que si somos asesores temos que asesorar que senón somos facilitadores, eu dixenlle que cría isto último, el dixo que precisabamos coñecemento...eu estiven de acordo en que se precisaba coñecemento... El tamén dixo que tiña tantas fiestras abertas que era imposible, que el sabía de..., pero non de todo, que por iso defendía o asesoramento de área...O certo é que eu penso que si hai que ter coñecementos disciplinares...pero por ex., no meu caso son moi poucos...como comentei, ... non son licenciada e podo non saber integrais...el dixo que se podía saber que se fai anda que non se soubera resolver integrais...De todos modos el estaba incómodo, eu considero que é unha persoa intelixente e bastante competente e que a súa autoestima sofre se non da resposta...(Diario, 18/02/2000, 2529-2536).*

A necesidade de documentos guía de asesoramento maniféstase en repetidas ocasións, como pode observarse ao longo deste *relato*, non en tanto e paradoxalmente, o espazo, o tempo, as condicións que permitan a súa confección como instrumentos de grupo consensuados, non son doadas de acadar. O modo en que cada quen sigue e asesora as actividades non se fai realmente público: comentarios leves, descricións parciais. En determinados ámbitos e con algunhas persoas; mesmo resulta difícil compartir, máis que os recursos en si, a “técnica” ou os instrumentos, os procedementos que implican o *know how* e que desvelan o estilo de asesoramento adoitado, estes semellan ser o patrimonio de cada quen. Por outra parte, cada interacción de asesoramento é singular e difícil de analizar, particularmente si se transcende o nivel da autorreflexión privada, verbalizando o que ocorre ante os demais; suporía un acto voluntario, consciente, desexado, e dispor do tempo, da capacidade e hábito de reflexión sobre a propia práctica (Perrenoud, 2004), o cal non resulta doado, implica facer *striptease*. O traballo, realmente colaborativo, ten resultado ser unha materia pendente no equipo. Algunhas actitudes defenden unha marxe de liberdade que, na nosa opinión, non cadra cunha visión do

equipo como comunidade de aprendizaxe para a mellora da propia práctica (Fullan, 2005; Little, 1999; Stoll, Fink e Earl, 2004), como sería desexable,

*... veu onda min a ver que fixeramos na outra xuntanza de Comisión de PFAC.(Proxectos de formación e asesoramento en centros), hoxe cómprelle un instrumento de Avaliación Inicial, el xa ten un pero para ver. Comentei que era unha proposta para o Plenario e díxome que sería para os asesores, que cada quen o utilizaría como lle parecera, que si ía ó Plenario tería que ser aprobado...e que ademais cada Proxecto tería características particulares...*

*Outro aspecto é a "defensa" da "liberdade" do/a asesor/a á hora de realizar o seu traballo, cando di que cada quen o usará como lle pareza...Hai aquí varios temas: ¿para que se elabora logo?, para que sexa orientativo, ben. Eu non nego que as características dos diferentes proxectos son unha realidade, non obstante creo que o que si constituiría un compromiso e unha liña de actuación común do equipo de asesoramento, que é o que eu defendo, sería o de que o asesoramento ós Proxectos se comezase cunha Avaliación Inicial ( liña común nos "procesos") ...*

*aparecen claramente as "circunstancias" do asesoramento, ó que coido que puidera chamarse "convencemento" propio sobre a pertinencia, relevancia,... de empregar unha estratexia de asesoramento...e a lo menos para min definir en que puntos as actuacións deben seguir unha **LIÑA COMÚN que faga coherente o labor de asesoramento do CEFOCOP de...**, e por extensión de calquera outro...(Diario, 08/09/1997, 72-117).*

Con todo, como vimos máis atrás, ao falar de algúns momentos anteriores ou posteriores ao proceso de certificación da calidade, co paso do tempo, o traballo en equipo vai gañando algúns espazos, “dándose” e “quitándose” oportunidades de maneira máis ou menos cíclica, tal e como pode verse neste relato; así, sinalamos que un dos mellores momentos de traballo colaborativo interrómtese polo proceso de certificación da calidade, para retomarse unha certa dinámica de nova adecuación da documentación e das estratexias. Outra cousa é como os consensos acadados, as estratexias elaboradas, se levan á práctica, como se vai máis alá da “técnica” (Fullan, 2002), tendo en conta as oportunidades ou dificultades atopadas no contexto, a sobrecarga de traballo, as propias necesidades de formación, estilo de asesoramento, idiosincrasia de cada asesor/a,

*Esta maña falando con...comentábame como nós, que dicimos que os centros deben ter un proxecto educativo, traballar colaborativamente, etc., etc., non conseguimos desenvolver ese traballo en equipo, como as moitas tarefas e escaseza de tempo, levan a que unha cousa sexa o ideal e outra a realidade. Díxenlle, ¿quen constrúe a realidade?, eu penso que hai unha parte na que nós podemos intervir e lembrei cando fai dous anos propuxera nun plenario e acordárase, fixar un tempo que fose “sagrado” para formarnos nós e traballar en equipo... (sei que ... lle deu para diante tanto para calarme como para ver que pasaba, pero había máis xente que estaba de acordo) (Diario, 18/03/2010, 5357-5365).*

Certas situacións fan aflorar as relacións de poder, a micropolítica, que preside o traballo nos Centros de formación e a súa influencia no labor que desenvolven, o conflito non é alleo,

*Onte,... estaba moi enfadado porque ..., quería que levase un G.T., que non dinamizara, nin informara el. Comentouno con... e comigo no despacho. Molestaralle que lle dixera que como el non levaba ningún, porque o criterio non debería ser ese, pois dependía da implicación que cada quen tivera. Que como no centro moita xente non se implicaba, pero el si e tiña a súa maneira de facer as cousas, que el non estivera na elaboración do proxecto... (Diario, 05/02/98, 957-963).*

En ocasións, a expresión do desacordo, adquire formas que crean tensións,

*...Logo houbo un momento que eu vivín como tenso, porque .... lle preguntou a ... se el asesorara para elaborar o proxecto, que se lle dera el a plantilla, e contestoulle que si. Cando lle dixo que era a dos PFACs, contéstalle que o tomaron o pe da letra, que era unha orientación...manifestoulle o seu desacordo co modo de facelo.....asumía que o fixera así, que para el o proxecto era unha cuestión formal...Eu tentaba dicir que non merecía pena incidir no tema porque me parecía, e parecía que...expresaba o seu desacordo con... dun xeito non adecuado,... (Diario, 05/02/98, 1001-1008).*

Hai tamén, non en tanto, tempo para reconsiderar os feitos,

*...logo tamén lle comentou o que nos dixera... Dixo que viña máis tranquilo, porque llo dixera e que tamén lle pidira perdón... que tal vez se excedera... (Diario, 05/02/98, 995-998).*

Con todo, son consciente de que a autonomía, o exercicio da responsabilidade, os procesos colaborativos, son conquistas que hai que ir realizando; como vimos no capítulo III, ao falar dos modelos de desenvolvemento profesional, xa Merriam e Caffarella (1991), apuntaron a necesidade de propor diferentes modalidades de formación de acordo coa capacidade de autonomía do profesorado. Claro que, a propia realidade, senón a reflexión imponse, de maneira que un certo pesimismo, nos finais da segunda etapa, me fai considerar que non pode dicirse en realidade que desenvolvamos procesos de asesoramento, tanto por falta de formación propia como polas características do contexto,

*...Creo que non se dan realmente procesos de asesoramento... Quizais tanto porque non saibamos inicialos como porque o profesorado non “entra” neles ... (Diario, 23/11/1999, 1843-1844).*

E ao tempo permitírame, aprender, relativizar, e, como veño de dicir, considerar que será un camiño o que hai que recorrer e ir progresivamente cara unha relación de asesoramento capacitadora (Rodríguez Romero, 1996). Non é cuestión de todo ou nada, o que non nos libera de prestar atención ao que facemos e como o facemos; aquí estriba gran parte da dificultade,

*... “Pureza do concepto”..., hoxe máis ben creo que en todo caso habería que camiñar cara esa pureza que persegue a autonomía e responsabilidade, o protagonismo do profesorado, a cuestión é como se camiña, si se fomenta esa autonomía, responsabilidade, etcétera, ou se “da” e se luce un “o moito que sabe” do que sexa, claro que si o profesorado valora que saibas, nos primeiros momentos máis que asesorar sería formar e ir camiñando cara as relacións horizontais (Diario, 20/11/2004, 4435-4440).*

#### **4.3.2.3. Modelo de formación**

Como se pon de manifesto neste relato, unha das miñas preocupacións fundamentais é a decantación por e posta en práctica de, o modelo de asesoramento, tendo en conta que, tal e como xa dicíamos ao falar do desenvolvemento profesional do profesorado no capítulo III,

*...un mesmo modelo de desenvolvemento profesional pode dar lugar a prácticas diferentes, en función das intencións e os intereses das persoas que os desenvolvan, e que participen nel (Marcelo, 1999: 215).*

Para min, é un aspecto preocupante e motivo de desacougo, a conformidade con manter na privacidade, o modelo de formación e asesoramento á formación do profesorado, que teórica e practicamente asumimos ou subxace na nosa práctica, baixo un suposto acordo tácito sobre o mesmo, (do que xa temos falado noutros momentos), é dicir, non chegar a compartilo e a ter unha referencia clara,

*O caso é que algunhas persoas asesoras pensan que o importante é que, se por exemplo, un centro quere facer unha web e consegue “montar” a súa web, o obxectivo está conseguido e si acaso que xa chegará o momento en que esa web se empregue como recurso didáctico. Eu penso que dende o principio debería estar claro para que se fai unha web, e si se comezase por “montala” debería seguirse coa incorporación ao labor educativo do centro... Tamén se cre, de “boa fe” que ao realizar actividades de formación o profesorado se forma, ou chegará a formarse. Penso nas palabras de Eraut (1978)...abandono as hipóteses...que un asesor/a é necesariamente ‘non directivo’... pero a verdade penso que debemos ir a raíz das cousas...Dime...(un asesor de outra provincia que regresou a aula), que a xente non está polo labor...e desgraciadamente vamos vendo que é así na maioría dos casos...Pero é coma a pescadiña que se morde a cola...Non procuramos, non podemos, non sabemos...facer que a xente sexa consciente da importancia da formación, do seu compromiso e responsabilidade no labor docente, e tamén na formación...E logo, pois a formación é un verniz que enseguida desaparece...(Diario, 01/06/2005, 4484-4499).*

Non en tanto, a preocupación porque as actividades de formación e o asesoramento teñan éxito sempre está presente, por iso se trata de combinar o contido que se considera necesario con aspectos motivadores, que movan ao profesorado a solicitar as actividades, a implicarse, etc.; outra cousa é que se poidan conculcar principios, que pareza subxacer a idea, nalgúns momentos así se ven a expresar, de que “todos os camiños conducen a Roma”, xustificando, calquera tipo de práctica.

Eu penso que sen deixar de comprender que hai que ter en conta a realidade, é necesario saber cara onde nos conducen os pasos que damos para

conseguir metas reais de mellora; pouco importa dar pasos si non avanzamos. Non é igual partir dun modelo de experto que dar valor ao coñecemento práctico do profesorado, certo que neste camiño hai como etapas que cómpre ir conquistando polo que nos estadios iniciais os procesos de formación e asesoramento poden ser máis “guiados”, para ir dando pasos cara a autonomía. Probablemente será aquí onde estea unha das maiores dificultades, nesta gradación tanto polo que implica como pola necesaria colaboración e responsabilidade do profesorado e a forte carga de “individualización”, de atención “á diversidade” de profesorado, situacións, centros...

Semella que se pensa que a formación sempre conduce ao desenvolvemento profesional e ten incidencia nas aulas. Para nós, tomando en consideración o estudo de Montero (2001), tanto a racionalidade práctica como a crítica, teñen o seu lugar na construción do coñecemento profesional (sexo do profesorado sexo dos asesores e asesoras),

*Pero doume conta que para algunha xente esa “teoría” do desenvolvemento persoal, profesional institucional, pois iso é “teoría” e o que hai que facer e producir resultados...Mesmo que se confeccionen actividades de aula pero sen tanta “teoría” pedagóxica...  
Eu creo que non hai que desbotar os “contidos” pero que se fai e como se fai tamén é moi importante...(Diario, 01/06/2005, 4506- 4511).*

A discrepancia é manifesta, eu entendo que desde o primeiro momento debe estar claro o modelo que guía as nosas actuacións, por iso, no equipo avogo reiteradamente porque así sexa en todas as nosas propostas de formación, nas estratexias e recursos elaborados, e na xestión para a súa implementación, o cal ten levado a que se me diga, de modo particular, que non é necesario estar fundamentando sempre, como xa mencionamos anteriormente.

Unha actitude, aparentemente pasiva, ven a ser a resposta a miña reflexión ou achegas neste senso: o discurso é correcto, resulta difícil rebatelo, e tamén é difícil actuar en coherencia...Pero si non nos esforzamos por isto, si a resposta é silencio, ¿como construímos os procesos de formación e

asesoramento á formación? ¿é suficiente ofertar formación e entrar, aínda sen querelo, ao xogo dunha formación *por pago*?, ¿é suficiente que cada quen o faga o mellor que pode, que isto se dea por implícito polo cal resulta innecesario investir un tempo considerable en reflexionar, debater intensamente, e ir a procura de consensos que culminen en decisións con unha clara dirección e intencionalidade?. Certo que non é doado, pero creo que paga a pena intentalo.

Xa máis atrás fixen alusión a estados de ánimo meus, a sentimentos sobre a contribución á mellora do asesoramento. Para min, teñen sido verdadeiras encrucilladas, que en determinados momentos me afectan de modo persoal, mesmo na forma de escribir, destacando algunhas palabras ou frases, que rebelan certa emotividade e tensión.

*...Non está claro que aspectos ou temas se considera que son formación???, en todo caso a preocupación non é si hai desenrolo profesional senón que se traballe sobre algo que xa o había que facer obrigatoriamente???*

*Por outra parte, ¿ que tipo de relación, seguimento, asesoramento desenvolvemos? . ¿Como nacen e se desenvolven estas actividades??*

*En todo caso ¿QUE ESTAMOS FACENDO?.¿ HAY ALGÚN TIPO DE INTENCIONALIDADE, DE GUÍA. MODELO DE ASESORAMENTO?¿¿¿*

*Supoño que o profesorado nos ve como expendedores de certificados de horas de formación e méritos*

*Chupatintas*

*Especie de sicarios da Administración*

*Deixémolo porque todo se me aparece como desmotivador e negativo*

*¿QUE POSIBILIDADES VAI HABER NUN CONTEXTO ASI? (Diario, 31/01/2000, 2386-2400).*

Posturas de crítica e autocrítica, de autoesixencia, relacións humanas, diferentes visións dos feitos e do transcorrer da vida cotiá, veñen a amosar a cultura de traballo, o nicho ecolóxico no que o equipo de asesoramento e os asesores/as como individuos están inmersos, cando defenden determinadas concepcións. Non se trata de que todas as persoas respondan igual, senón de buscar labor de equipo e consensos. Tal vez pode entenderse que planteamos unha excesiva esixencia; con todo, cando lemos a relevantes estudosos relacionados co cambio, coa mellora educativa, xa mencionados no marco

conceptual, como poden ser o por min tan admirado Fullan, sentimos o reforzo, e a sintonía, de propostas como a que fai en relación á desprivatización da práctica no seo das comunidades profesionais de aprendizaxe como modo de aprender e melloralas (Fullan, 2007).

A pesares do dito, e como vimos amosando, son tamén reiteradas as ocasións nas que se teñen abordado procesos para acadar consensos e para mellorar a práctica, non so no día a día por cada asesor ou asesora, senón tamén como equipo. Tal e como reflexionaba, hai tempo, Sarason, ningún fai as cousas mal a propósito,

*...There are no villains in the sense that this or that group in or related to the system deliberately made a bad situation worse... (Sarason, 1993:33; cit. por Fullan, 1993:94).*

Un dos últimos intentos para acadar un consenso sobre o modelo de formación e asesoramento prodúcese co inicio da terceira etapa e con unha actividade de formación do equipo, impartida polos profesores Paulino Murillo e Francisco Imbernón. Este último trata especificamente o tema dos modelos, a súa fundamentación. A modo de práctica desta formación o equipo trata de consensuar un modelo de formación e asesoramento e ponse de manifesto que hai diferentes formas de entender o termo modelo e os que se empregan na súa conceptualización, polo que resulta necesario tomar acordos neste senso. Este traballo non se finaliza. É un momento de cambio político e de finalización do período dos seis anos regulamentarios que implicarían á volta a aula do equipo. Prodúcese, non en tanto, unha modificación lexislativa que permite volver acceder ao posto de asesor/a, e así ocorrerá, renovando a práctica totalidade do equipo entre o que reina un excelente clima relacional.

No curso seguinte (2006-07), iníciase a confección do Proxecto Educativo do centro, (xa se intentara na primeira etapa). O feito de que a nova regulamentación da formación (Decreto 99/2006), como xa dixemos, establecera a obrigatoriedade de elaboralo foi un empuxe construtivo para que así fose.



O proceso organízase creando unha comisión interna con este propósito que coordina a súa elaboración; de maneira que se solicita á comisión de asesoramento, que eu coordinaba, que achegue unha proposta de modelo de asesoramento. Na confección deste partimos dun documento base elaborado por min; non en tanto, e pese a relativamente recente formación neste campo, obsérvanse dificultades para abordar a fundamentación conceptual de modo que non é doado chegar a consensos e, no esforzo porque a linguaxe sexa accesible simplifícase, tal vez en exceso, o que se recolle no Proxecto educativo. Con todo chegamos a realizar unha caracterización do modelo de asesoramento no Proxecto Educativo do Centro; na nosa opinión máis formal que entendida e asumida. Queda así en entredito a súa tradución na práctica, aínda que supoña un paso cara adiante.

#### 4.3.3. Dimensión Tarefas de asesoramento á formación do profesorado

DESENVOLVEMENTO: TAREFAS DE ASESORAMENTO	CATEGORÍAS			
	Establecer relacións	Formación	Recursos	Investigación

Táboa 79. Desenvolvemento: categorías da dimensión tarefas de asesoramento

Ao longo da análise precedente foron emerxendo diferentes tarefas que se realizan na práctica do asesoramento, sendo como é, un labor de carácter global. Aludiremos aquí a algunhas delas, evitando así unha excesiva reiteración, se ben todas son importantes na medida en que compoñen o puzzle da práctica do asesoramento.

Non se trata de identificar paso a paso as múltiples actividades que hai que desenvolver para desenvolver un curso ou resolver unha consulta, unha acción de asesoramento ( é obvio que preparar unha acción de asesoramento require delimitar ben desde o contexto, ata o obxectivo, a creación do clima

adecuado, a metodoloxía e recursos a empregar, etc., etc.), senón de ver os diferentes procesos e as principais tarefas que implican, tal e como sinalamos no cuestionario exploratorio e como organizamos este relato autobiográfico.

Tamén para nós, os asesores e asesoras, é importante a definición do que se ven a denominar como funcións e as tarefas que implican, en tanto a súa complexidade e borrosidade, aludidas no marco teórico (Rodríguez Romero, 1996; 2001), adquiren certa visibilidade e concreción e permiten acometer a preparación do desempeño das mesmas, dotarse de recursos para elo, compartilas.

Xa na terceira etapa, co obxectivo de mellorar o desenvolvemento da práctica asesora, a comisión de asesoramento, (aludida ao falar da organización do CFR), da cal eu formaba parte, acometeu un traballo de identificación das tarefas que entendiamos que implicaba o asesoramento a centros, para posteriormente identificar as distintas accións, actividades, que as concretaban así como para elaborar recursos de axuda para desenvolveselas.

Neste traballo, que obviamente se porá en común con todo o equipo, diferéncianse cinco apartados, nos que se recollen desde a dinamización ata a detección de necesidades, a respostas ás mesma, proporcionar recursos e avaliar, coas especificacións correspondentes; neles son facilmente observables os tres procesos que nós estudamos: planificación, desenvolvemento e avaliación.

Este proceso acométese unha vez pasado o período de certificación da calidade, no que se elaborara abundante documentación que pautaba todas as actividades, de maior ou menor relevancia. Esta documentación tense en conta, pero é significativo que se sinta a necesidade de reconsiderar a súa adecuación e utilidade para o noso labor, dada o recente da súa elaboración. Como xa dixemos este período non resultou significativo, máis alá dos aspectos instrumentais que sinalamos.

#### 4.3.3.1. Establecer relacións

Non é posible ningunha actuación asesora sen interacción, tal e como sinalamos no marco teórico e vai emerxendo continuamente ao longo deste relato autobiográfico. A relación co profesorado e centros é un pilar básico da práctica asesora. O labor de difusión da oferta formativa e do labor do CFR en xeral, proporciona ocasións de interacción. No desenvolvemento das actividades de formación, particularmente no das modalidades que vimos denominando de grupo (SP, GT, PFAC) e en especial na que se trata de acoller o enfoque da formación centrada na escola incidindo na capacitación e colaboración como principios de procedemento (capítulo IV), pero tamén na modalidade curso, nas visitas aos centros, etc., en todas elas, está implicados procesos relacionais.

Outra cousa é o que ocorre na práctica concreta e nos contextos particulares, e así, teño que deixar constancia de que no contexto no que traballo, os contactos que o profesorado establece por iniciativa propia son para demandar información puntual ou relacionadas con aspectos burocráticos, as demandas relacionadas con problemas da práctica diaria na aula e no centro, son practicamente inexistentes.

Cando describimos, máis atrás, a confección dos proxectos de formación, nas súas distintas modalidades, emerxía a importancia de que exista unha verdadeira comunicación e un clima de confianza, de modo que está claro que a súa procura forma parte das tarefas asesoras. Pero non só promover e planificar senón tamén e sobre todo, a axuda ao seu desenvolvemento, isto é, facilitar o traballo en grupo colaborativo, a reflexión sobre a propia práctica e consciencia das propias necesidades de formación, xestionar a súa satisfacción, son tarefas do labor asesor.

As tarefas de interacción que se levan a cabo nas modalidades de grupo adquiren relevancia pola potencialidade e posible repercusión; de maneira que requiren unha coidadosa preparación, prestar atención e estudar o contexto; ser moi conscientes do efecto exemplificador da nosa actuación (Granado, 1997),

ter en conta e apoiarse nas persoas que lideran os proxectos nos propios centros tales como os coordinadores/as,

*Hoxe veu...a traerme a factura do Proxecto. Pregunteille pola reunión do xoves pasado e dixome que pouco fixeran porque derivara en comentarios dado que o día anterior houbera a xuntanza para a constitución da Comisión de Coordinación Pedagóxica e algunhas persoas que estaban no grupo tamén pertencen a ela...*

*Tamén comentou que non había **convivencia** no Centro, que por ex. o de...nin sequera saudaba, a ninguén. Lembro que tamén comentou que logo,...viña a pedir o material que se entregara na xuntanza do proxecto ó día seguinte de celebralas. Polo cal parece que "saber" si queren saber, pero como cousa individual, particular.*

*Eu comenteille.... que precisamente o P. Curricular podería definirse como o **proceso** de elaboralo, case máis que o resultado, o documento, aínda que tamén, que había que polo por escrito...que xa había moito feito, tecnicamente ben... (Diario, 09/12/1997, 630- 634, 650-658).*

#### 4.3.3.2 Formación

A profundidade dunha relación que sexa capaz de empatizar e compartir co profesorado a reflexión sobre a súa práctica e axudarlle a facer explícitas as súas necesidades de formación e a construír a resposta as mesmas, sen eludir o conflito senón enfrontándose a el, é para nós, como vimos de dicir, un pilar básico. Cando é posible achegarse á persoa e a profesionalidade, do profesor/a, entendelas, compartir, nalgunha medida as súas preocupacións, ocupacións...., cando o diálogo é tal, resulta frutífera a tarefa de coñecer en que e como proporcionar axuda, motivando, facilitando, para que se enfronten os procesos de formación e desenvolvemento profesional. As relacións constrúense e hai que mantelas, coidalas, fortalecelas.

O desenvolvemento das actividades tipo curso, constitúe unha das tarefas máis abundantes e visibles do traballo de asesores e asesoras. Elaborar o programa que concreta os deseños e procurar todos os recursos necesarios supoñen moitas pequenas tarefas na procura de que a formación que se proporcione sexa a máis adecuada.

O desenvolvemento de proxectos de formación, en calquera das súas modalidades, e a formación en centros, en particular, constitúen o conxunto de tarefas ás que se lles atribúe maior potencialidade para cambiar a práctica; pola súa vez son as máis queridas, desexadas e tamén comprometidas. Gran parte do corazón da práctica asesora está nelas, e ao tempo, é o menos visible e máis difícil de iluminar.

Neste relato vimos rexistrado fragmentos da nosa práctica asesora, que permiten atisbar a súa complexidade e natureza; non en tanto, precisaríase unha investigación centrada neste tema, seguir paso a paso o desenvolvemento destas actividades e procesos de asesoramento, para facer emerxer a multiplicidade de caras que presenta, e ter en conta a singularidade de cada proxecto. Non é este o noso tema de estudo que, como temos dito, ten unha pretensións máis global.

#### **4.3.3.3. Recursos**

A práctica do asesoramento, inclúe a preparación da mesma (o que podemos denominar planificación), proverse de documentación, estratexias, recursos, para a difusión da oferta de formación, para a dinamización da participación na mesma, para dar cumprimento a prescricións administrativas sobre a difusión, diseminación de información, e/ou apoio a determinados Plans, Programas, ou, máis en concreto, no período da terceira etapa que comprende este relato, na que se produce a Reforma do sistema educativo (LOE, 2006), a aspectos relacionados coa mesma. Entre eles resultou máis significativo o encargo de informar sobre a recién implantada Avaliación Diagnóstica, prevista na LOE (Art. 144), (á que aludimos en diferentes momentos no capítulo IV do marco conceptual e neste relato), por ternos implicado todo o equipo tratando de levar aos centros unha mensaxe que trascendera e a simple información, e promovesse a reflexión sobre a propia práctica como centro. O traballo do equipo culminou nunha presentación de power point, que mantendo o sustancial cada quen adecuaba á súa maneira;

sendo o fundamental o modo de desenvolver a sesión que incluía, xunto coa información, exemplos de actividades que eran analizadas co profesorado na perspectiva de promover o cuestionamento da práctica. Proporcionar os recursos necesarios ao profesorado é unhas das tarefas máis habituais. No proceso de desenvolvemento, polo que se refire ás modalidades de formación tipo curso, son fundamentalmente as persoas relatoras as que o fan segundo o acordado e planificado; o asesor/a complementa este recursos, en ocasións, con materiais que considera de interese. Na actualidade a rede Internet representa unha importante fonte, sendo necesario seleccionar adecuadamente o que se considere de interese.

No que se refire ás modalidades de grupo, e no asesoramento aos centros en xeral, os recursos son moito máis relevante para a práctica asesora. Como vimos insistindo, resulta imprescindible ter a oportunidade de interaccionar e de colaborar co profesorado nos procesos de formación; isto é, dito con outras palabras, que o profesorado exerza a súa responsabilidade no proceso asesor e demande a axuda, que estea aberto á colaboración que asesores/as tratan de prestar. No contexto institucional no que se desenvolve a nosa investigación, isto é un hándicap permanente, de maneira que ante a axuda ofertada, pode dicirse que na maioría das ocasións o profesorado “delega” a responsabilidade da súa propia formación na institución de formación e nos asesores/as, adoitando unha posición meramente receptiva cando non pechada, opaca, de maneira que diminúe considerablemente a posibilidade de ter acceso real aos grupos de profesores/as, aos propios centros e aos seus procesos de formación. Esta opacidade vai en detrimento do coñecemento do proceso de formación, das posibles necesidades, e polo tanto da prestación da axuda adecuada, de poder ser amigos ou colegas críticos como vimos no capítulo V (Bolívar et al., 2007; Guarro, 2005; Holly e Southworth, 1989; Imbernón, 1997; Domingo, 2005), e, nun proceso circular, impide que o labor do asesor/a se vexa como valioso, a súa figura vaia acadando credibilidade, prestixio e que a súa axuda e colaboración sexan demandadas, en

definitiva que poida desenvolver un estilo capacitador, baseado na colaboración.

Non é infrecuente que nestas situacións nos preguntemos que parte deste estado de cousas é imputable a nós, como asesores/as e á nosa preparación, ás características do rol que desempeñamos (Rodríguez Romero, 1996; 2001); así como ás características do contexto e da cultura de traballo do profesorado e dos centros (aspectos aludidos nos capítulos III, IV, V, do marco conceptual),

*... non se dan realmente procesos de asesoramento... Quizais tanto porque non saibamos inicialos como porque o profesorado non “entra” neles ... tal vez é que “pasar a acción”, desenvolver un proceso de asesoramento no senso de reflexionar sobre a práctica, etc. non pasamos ¿por qué?...*

*Creo que no fondo estou falando de indefinición do rol de asesor/a ... , non sabemos que facer, ... como facer. Isto reafirmame na importancia, que este curso pasado recoñecemos e eu xa viña sostendo de cómo nacen as actividades, a formación ten que ser libremente pensada e querida como di Ferry (1991).*

*Eu, a lo menos, parece que non sei que facer...se lles falo de que compre reconsiderar o que se fai na aula... que é o que parece que demandan ... penso que isto non “lles vale” en realidade do que se trata é de facer o PCC, ... , e sospeito que si sendo 21 fan 3 grupos 3 coordinacións e horas...bueno xa me saíron as ideas preconcebidas, xa estou supondo...en todo caso sería a realidade e de aquí tería que partir. De motivar, tampouco vou a ter oportunidade porque veu o coordinador e levará o que lle dea e nada máis, podo “pedir” e ir algunha vez a visitalos, pero como xa pasou case serei convidada de pedra non estará todo o grupo, será na sala de profesores/as segundo cheguen ...*

*¿Qué debería facer teoricamente?*

*Clarexar a situación: ¿qué queren facer? ¿cal é/debe ser o meu papel?*

*A primeira dificultade é que non sei se porque o 1º ano (que eu non asesorei o PEC asesorou.... e non teño información ) foi así e se estableceu unha dinámica que sentou precedente, pero non me precisan máis que para información ou proporcionar materiais puntualmente... Pero eu o 2º ano ¿non puiden cambiala?, a verdade é que non, porque dalgún modo o coordinador é como unha pantalla que me impide o contacto directo co grupo, e as demandas de asesoramento que me transmite non mo permitiron ... penso que tal vez el mesmo, aínda que me recoñeza que o proceso debiera ser diferente, quere mais elaborar o documento e como ademais coñece o contexto, a xente, non se vai a “pelexar” con ela, sendo ademais Secundaria, onde non se está polos “rollos pedagóxicos”...*

*Logo, lense os documentos e pódese dicir[neste caso] que non están tan mal ou que “traballaron” pero ¿houbo desenvolvemento profesional que*

*se traduza na práctica docente? creo que podo dicir que non...Unha cousa é que a produción estea formalmente correcta e outra que realmente se comparta e sirva para mellorar a práctica...*

*Esta ano (continúan PCC) xa me traen redactados os/as proxectos de G.T. e as demandas que se reducen a material ou orientacións, pero non de cómo desenvolver o proceso formativo senón para a produción do documento...*

*¿Qué posibilidades tería de acceder a todo o grupo...e tentar facelo doutro xeito...?*

*Non o vexo... organizados están (3 G.T.) cada cal cuns contidos...terán unha dinámica de elaboración pero ¿en que medida isto se traduce na aula?*

*¿Qué lexitimación, autoridade me recoñecen se lles “solto un rolo pedagóxico”. Ou ¿cal me teñen recoñecida xa?, ... aínda que na memoria do ano pasado se me recoñezan achegas valiosas ... “puntuais”; por outra parte como se me demandaron, pero a fin puntuais... ademais, ¿quen fixo a memoria?, ... a coordinación, e como tiña boa relación con el, e como o que lle proporcionei pareceu “servirle” pero dende a súa concepción do que era formarse... (Diario, 23/11/1999, 1843- 1898).*

Proporcionar materias, documentación, información, é unha tarefa que pode ser vista desde diferentes prismas. A discrepancia estriba en como se realiza. Entender aos centros e profesorado como receptáculos, ou como entes deficitarios oponse a unha concepción capacitadora e colaborativa do asesoramento, na que estes recursos cumpren a función de instrumentos que apoian o labor de capacitación; claro que tamén poden ser a válvula de escape ante a falta de tempo para formarse e preparar o traballo a realizar, falta de formación, dificultades para chegar ao grupo e asesorar,

*Estivemos falando.... e máis eu, ... el preparaba para ir esta tarde a asesorar o PFAC,... (PCC), eu para o ... de..., sobre a atención á diversidade (recursos pedagóxicos para a aula..máis ou menos esta é a demanda); ... Non se pode un implicar en moitos proxectos, temas. Estar continuamente abrindo fiestras... xa en outra ocasión me comentara algo así, que non aprendía nada Tamén eu sinto ganas de “botarme a correr” porque creo que non sei... No fondo non fai, fago, o que moitas veces el critica respecto de compañeiros/as, o de que lle dan material: fotocopias e lle piden resultado sómente. El buscaba (internet, etc...) material para darlles para ler e eu tamén...Claro que para nós a reflexión e o proceso son fundamentais,... (Diario, 23/11/1999, 1826- 1842).*

Non é posible realizar procesos de asesoramento reflexionando en abstracto, no baleiro. Por un lado, as estratexias e recursos de asesoramento



apóianse en diferentes materiais, técnicas, exemplos de boas prácticas; seleccionalos ou elaboralos, saber como empregalos é unha tarefa que asesores/as desenvolven; polo outro, o valor exemplificador da propia actuación é un dos recursos dos máis valiosos, sendo, pola súa vez, unha das tarefas asesoras,

*Onte fun asesorar o PFAC ...Logo, xa case a última hora fun a 1º ciclo.... Tamén me tiñan os “deberes”, unha ficha con debuxos para que traballasen dereita /esquerda coloreando, moi limpa iso si...P. creo que fixo ou esta a facer Psicopedagogía soltou algunhas cousas...nos movemos en el paradigma conductual, cognitivo afectivo... Bueno ... comenteilles se lles resultaba motivador ó alumnado, que si, que lles gustaban tan limpititas e non sei que... tiña unhas notas nun papel, non sei que podía ser...tal vez un borrador do que fixeran cos obxectivos ou o “discurso” que botou ... O que me preocupa é que non vexo como movelas e tamén que así dubido que nada cambie ... case parece que non hai ningún problema; de feito dixerlles que a próxima vez que nos visemos que si me plantexaban algún podíamos falar del (porque se non cuestionamos nada ¿qué facer?) o caso é que non sei se puiden ser algo mas hábil para cuestionar o que me mostraron. Houbera precisado estudar como, ... dende logo é máis do mesmo... Estou pensando, mencioneilles o CLIC ... que non poden ir a informática ... calculo que non saben tampouco. Penso si deseñar eu algunhas actividades para que vexan posibilidades ... (Diario, 23/01/2002, 3068, 3088- 3108).*

Na práctica do asesoramento, as interaccións son constantes e o asesor/a ven a ser unha persoa que actúa como axente crítico de contraste das propias concepcións do profesorado, modos de facer. Esta tarefa é de grande responsabilidade en tanto o profesor/a ve, ou pode ver e considerar o feedback proporcionado como pauta, como modelo a seguir,

*Estivemos falando, ..., sobre a atención á diversidade,...sobre a súa dificultade...ela díxome , porque claro como “tu me dijiste la otra vez que hablamos no se trata de rebajar contenidos,... ( doume conta como algo que ti podes dicir nun momento e que podes pensar que non vai a ter transcendencia, sen embargo, si pode tela); comentaba a dificultade de atender nunha mesma aula aos diferentes alumnos/as, que se lembra de cando estivo nunha unitaria e os atendía, pero que ao porlle traballo faciano, pero agora hai que estar encima para que traballen; eu comentei que o tema sería ver que actividades, que proyectos de traballo se lle poderían propor para espertar o seu interese... o caso que logo díxome que era moi entusiasta e que o transmitía, eu díxenlle que falando*

*... ela dixo no transmítelo ... Penso que sí, comentei o de falando porque logo na realidade un quédase máis curto, claro...(Diario, 02/03/1998, 1143- 1155).*

Unha das maiores dificultades no asesoramento aos grupos de profesorado estriba en propiciar e conseguir a reflexión. Cando esta se produce de maneira informal, como conversa, é algo máis doado, claro que logo non pasa de aí; pretender retomar o falado e convertelo en liña de traballo xa é outra cousa.

Tampouco é fácil cando se pretende que as fontes de documentación sexan consideradas, que lecturas, documentación previa facilitada pola asesoría ou ben obtida polo propio grupo, sexan puntos de partida para o debate. Soen considerar que a literatura conceptual e aínda os relatos de experiencias, son “teoría”, non útil para a práctica diaria e esperar que persoas externas dean “solucións” aos problemas cotiás.

Pode dicirse que o profesorado máis que exercer a súa capacidade de autonomía e responsabilidade delega noutras persoas,

*... como soe suceder, á hora de realizar algunhas lecturas que nos sirvan para ir penetrando nos temas a xente é reacia, as lecturas son “teoría”. Quere pasar a facer directamente ou ben, cando non sabe que facer, quere que lle digan o que e o como. É o caso do GT do IES ..., o tema do alumnado inmigrante é, desde logo cuestión de dispor de recursos e estratexias para atendelo, pero non na maneira que alguén veña a dicir; unha cousa é que coñezamos experiencias, leamos e outra que esperamos que alguén nos veña a dicir facer así...Estame resultando difícil atopar docencia para o grupo por esta actitude de esperar o esperto solucionador...e tamén porque a coordinadora ven exercendo un papel moi directivo, co que o grupo está de acordo iso si. Sen embargo, o primeiro día que fun para tratar de delimitar os temas de docencia e comentamos que, ademais da propia organización e resposta do centro, viña sendo un tema de atención á diversidade e organización da aula para atender a estes alumnado e puxen o exemplo dunha actividade de coñecemento da propia cidade coa axuda do alumnado autóctono, pareceu ben; non en tanto, eu dinme conta de que lles rompía moito os esquemas de traballo, ao fin é secundaria, obrigatoria, pero secundaria, e non acostuman a traballar por proxectos interdisciplinares, ou actividades menos “académicas”. Teñen moi boa dispoñibilidade, queren solucionar o problema,...(Diario, 20/11/2009, 5264- 5282)*

*... Téñolle mandado bastantes referencias e materiais, hai un montón na propia rede. Tamén a proposta de ..., coa súa fundamentación e a exemplificación, ...*

*Ademais envíelle un guión proposta para comentar e tomar decisións, mesmo bastante concreto, igual demasiado pero visto o visto, sobre o rumbo concreto a seguir; pero vexo que con boa idea, desde logo, pero queren ir directamente á elaboración de materiais tal e como lles digan na docencia...Pero ademais vexo que de todos modos teríamos que falar de metodoloxía e xestión de aula, porque aínda que tiveran materiais ¿que fan con eles?...*

*Non saben como enfrontarse a persoas que non dominan o idioma e ao tempo teñen o seu propio modo de ver a situación e tampouco queren investir moito tempo en reflexionar e investigar como facelo; isto é, para min, o maior problema, tanto máis cuanto que mo confirma a xente coa que falo, leva anos facerse coas situacións problemáticas e ir atopando modos de enfrontarse con certo éxito a elas. Para maior problema a coordinadora enfermou e vamos ver como facemos, agora cando nos xuntamos para facer o informe de seguimento... (Diario, 20/01/2010, 5326- 5348).*

#### **4.3.3.4. Investigación**

Non se pode considerar que, en xeral, se desenvolvan procesos indagadores da práctica asesora, sobre todo de forma sistemática. No relato precedente temos ido amosando as distintas reflexións que o desempeño da práctica asesora ten ido suscitando en nós. Ao tempo, este traballo de investigación sustentado nos distintos documentos que testemuñan o noso labor (en interacción co resto de asesores/as), ten constituído unha importante fonte de aprendizaxe.

É doado observar os moitos esforzos que o equipo de asesoramento e o CFR vimos realizado, con maior ou menor fortuna, tendo en conta o contexto; por outra parte, en ausencia dunha avaliación demorada, non é doado concluír cal ten sido a incidencia do noso labor.

A necesidade de intercambio, traballo colaborativo, de recibir feedback, dos demais, de sentir que realizamos cada vez mellor a nosa tarefa, é constante, así como a insatisfacción polo nivel de desenvolvemento profesional e tamén institucional, acadado neste senso; aínda que temos que recoñecer que, probablemente a nosa expectativa, tanto persoal como relativa ao equipo e a

institución, resulta excesiva. Seguramente poda aplicársenos o lema de maio do 68, somos realistas e pedimos o imposible, pero é así como o concibimos.

Todos e todas nós temos reclamado en diferentes momentos, coñecer o labor dos demais e compartilo,

*... facer á fin do trimestre unha ou dúas xuntanzas para ver o das estratexias de asesoramento, gustaríalle saber as ideas dos compañeiros sobre por ex. atención á diversidade, que cada quen aporte as súas ideas a súa forma de asesorar nas diferentes temáticas (PL, 07/11/1997, 1012-1015).*

Claro que, ás veces, para que a reflexión se produza, precísase un detonante, algo que nos faga ser conscientes, sentir a necesidade, que as circunstancias sexan favorables. Estas son, entre outras, razóns polas que cremos que merece a penar persistir no esforzo de mellorar,

*... a propósito de que unha relatora lle di que determinado material xa llo deixou a outro compañeiro (para o Centro de Formación e Recursos) sinala que deberíamos ter un procedemento para compartir materiais, a nosa experiencia de traballo, unha especie de base de datos a que recorrer; porque se ben hai certos temas dos cales un de nós é referente claro, (están directamente relacionados coa especialidade) outros non. Comento que estou de acordo, que no último plenario se falou de facer grupos entre nós para ter apoios para o asesoramento (en concreto sobre a elaboración dos proxectos de grupos, seminarios, PFAC, sobre que temas, de acordo coas prescricións de non abordar documentos de obrigada confección por partes dos centros (en certos momentos tamén se criticou isto, a elaboración do PCC, PEC...) e que votamos e decidimos non facelo (lembro; non obstante que o momento non era bo porque se pretendía acadar consensos que ían cuestionar certas actuacións previas sobre decisións que xa, (algúns de nós), se tomaran e, tal vez, porque non se vía moito senso a non permitir que o profesorado e centros traballasen sobre o que nese momento constituía unha necesidade, se ben, prescriptiva, ao derivarse da implantación da LOE. Tamén subliñei que por iso dixera tamén que estamos a “esquecer” todo o pedagóxico, que sempre “din a lata” con este aspecto pero ultimamente para que non se diga que son a de sempre e que son unha pesada ( tamén teño observado que se escoita, (porque se me recoñece certa autoridade para falar disto, porque se me respecta e porque tampouco hai argumentos para rebater a súa conveniencia pero, son máis realistas ca min, e a Pedagogía, é “un rolo”, non é realista nin efectiva ) (Diario, 24/01/2008, 4702- 4725).*

#### **4.4. O proceso de avaliación**

Nesta investigación vimos aludindo reiteradamente á avaliación, sexa como proceso con entidade propia, sexa como valoración, análise, reflexión, pois non sería posible desenvolver calquera proceso de apoio á mellora educativa sen ter consciencia da situación. A necesidade de que os centros educativos, o profesorado, a administración, avalíen o seu labor e as formas de facelo, preocupa á comunidade científica tanto no noso país como fóra del (Bolívar, 2007; Escudero, 2002; Fullan, 2007; Guarro, 2005; Marcelo, 1996a; Montero, 1985, 1996, 1996b, 2003; Nevo, 1997). Unha expresión desta preocupación son as reflexións sobre os estándares (Abelman, Elmore, e cols, 1999; Escudero, 2002a), ou sobre a escola inclusiva (Darling-Hammond, 2001, 2001b).

En España, en Europa, en América (Fullan, 2009) é igualmente un tema de actualidade, na dimensión de valoración do alumnado, do labor dos centros (PISA, PIRLS, avaliacións de diagnóstico).

Nos diferentes capítulos que conforman o marco conceptual consideramos pertinente recoller algunhas das achegas referidas ao tema; entre elas, no capítulo III, falamos da avaliación do desenvolvemento profesional do profesorado; en tanto o coñecemento neste campo nos pode dar pistas para a avaliación do asesoramento á formación permanente. Sinalamos alí, entre outras, as consideracións de Day (1993), e de García Alonso (1998), no senso de que, ao ser persoas as que están involucradas, debe prestarse moita atención aos sentimentos, actitudes, ás dinámicas sociais e psicolóxicas, tamén que a avaliación debe estimular a confianza, a mellora, ser viable, democrática, asumida polo profesorado con responsabilidade, etc.; no capítulo IV aludimos á avaliación dos procesos de innovación nos centros; no capítulo V, ao tratar do asesoramento de procesos colaborativo como estratexia de mellora consideramos á autoavaliación institucional; así mesmo tratamos do desenvolvemento profesional de asesores/as tanto desde a perspectiva individual como ligado co desenvolvemento da institución de formación.

Autores como Villar (2000), poñen en tela de xuízo o modo de avaliar na formación permanente do profesorado, incidindo na falta de sistematización, aspecto este no que concordamos

*Non se ten feito unha análise sistemática dos efectos dos plans de formación permanente de todo o estado: a credibilidade dos datos que se ofertan nalgunha das memorias anuais que algunhas das institucións remitiu a instancias administrativas, que non difundidas á sociedade, revelan o pouco que teñen definido e medido o impacto das súas accións (Villar, 2000:22).*

No cuestionario, asesores e asesoras, amosan a súa insatisfacción coa avaliación da formación. Temos que sinalar, que polo que as memorias do Centro de Formación se refire, non se te realizado unha análise que permita sinalar aspectos de mellora claros. Á fin do ano escolar, cada asesoría ten vido elaborando a súa memoria baixo un guión común, con unha información que, na primeira etapa se compartía publicamente nunha reunión de plenario, dedicada a realizar a avaliación final. A medida que foi pasando o tempo, deixou de realizarse esta avaliación como tal, e fóronse confeccionando as memorias tratando de simplificar o guión de maneira que nos resultase un traballo gravoso, pois non se lle vía utilidade para o centro e moito menos para a administración, xa que no primeiro caso non se chegaban a sacar conclusións que servisen, para tentar mellorar ao curso seguinte, e no segundo, nunca se obtiña feed-back ou noticia da súa utilidade. Nos últimos anos a memoria ou ben non se elabora como proceso público ou ben é un documento administrativo máis. As posibilidades de mellorar, non van a vir, hoxe por hoxe, desta fonte de información.

Que deixemos para a parte final o proceso de avaliación, non significa que a consideremos como culminación dos procesos. Como amosan diferentes estudos e reflexións sobre o tema, a avaliación forma parte, está incardinada no desenvolvemento dos procesos formativos, de modo que hai que recoller información das diferentes fases ou momentos dun programa, plan ou actividade de formación (Villar e Marcelo, 1992), tanto ao final (sumativa),

como durante o desenvolvemento do mesmo (formativa ou procesual). No noso caso, relataremos como e cando se leva a cabo a avaliación no desenvolvemento dos Plans Anuais de Formación e no que atinxe a un Centro de Formación e Recursos, a través da práctica do asesoramento á formación, do desenvolvemento das diferentes actividades de formación e tarefas asesoras, contemplando os tres momentos usuais (avaliación inicial, procesual e final).

Para os autores que acabamos de mencionar, debe tomarse en consideración, na avaliación o diagnóstico de necesidades, planificación, desenvolvemento, impacto e avaliación da formación (Villar e Marcelo, 1992:430).

Ao describir o proceso de planificación observamos que, nalgunha medida, se reconsideraba, se avaliaba o anteriormente realizado como información de partida para o novo proceso e así o constatamos co documento que recolle un dos traballos máis significativos, na nosa opinión, realizado polo equipo nesta dirección na segunda etapa; se ben, na primeira etapa se rexistran intentos de realizar unha definición de criterios para elaboración do Plan.

No proceso de desenvolvemento, sinalamos igualmente, a presenza da avaliación. Agora, daremos conta, a través da estrutura de dimensións e categorías proposta, dos momentos nos que máis claramente se realiza algún tipo de avaliación, dos instrumentos empregados, do proceso seguido, nas principais actividades de formación e de asesoramento e na *vida* do Centro de Formación e Recursos.

Desde o punto de vista legal diferentes normativas teñen contemplado a avaliación da oferta de actividades contida nos Plans Anuais de Formación; non en tanto, pode observarse que a énfase ponse nas actividades tipo curso, sinalando con detalle os momentos, instrumentos, etc.; probablemente por ser as que contan con unha tradición neste senso; se ben tamén se alude á necesidade de que asesores e asesoras estableza o modo de avaliar os Proxectos de Formación, Grupos e Seminarios, ligando os resultados á certificación, publicación de materiais, concesión de axudas futuras, etc.

*...Tratarase de ver o impacto real ou o cambio producido no contorno do docente logo de ter 'asistido' a unha actividade de formación (Plan Anual 2003- 04: 6).*

*...responsables da organización de cada actividade...terán en conta os seguintes criterios:...Análise da memoria 'individual' elaborada por cada asistente... (Plan Anual 2003- 04: 6, e Plan Anual 2008- 09: 7).*

*...O asesor ou asesora que coordina a actividade deberá establece-las estratexias e aplica-los instrumentos adecuados (memorias, observación, realización de traballos, etc.) que permitan comprobar o grao de aproveitamento e os coñecementos e destrezas adquiridos... (Plan Anual 2003- 04: 7).*

#### 4.4.1. Dimensión Necesidades de formación

AVALIACIÓN: NECESIDADES DE FORMACIÓN	CATEGORÍAS				
	Capacidade de comunicación	Capacidade de organización e xestión	Capacidade de reflexión sobre a propia práctica	Coñecementos pedagógico-didácticos	Actitudes

Táboa 80. Avaliación: categorías da dimensión necesidades de formación

##### 4.4.1.1 Capacidade de comunicación

A avaliación tense concibido como un proceso nos que o diálogo e comprensión ocupan un lugar relevante, Santos Guerra (1995); no capítulo III incidimos, como vimos de sinalar, na súa caracterización como democrática, respectuosa, plural, participativa, etc.; sendo así, resulta necesario que haxa un clima relacional no que a comunicación flúa con confianza.

Polo que se refire a modalidade de formación curso, non son moitas as posibilidades de establecer unha verdadeira comunicación, dada a súa limitada duración e a dificultade, progresivamente maior en cada unha das etapas, de estar fisicamente presente no transcurso de toda a actividade pola sobrecarga de traballo. A recollida de información, pola nosa parte, vese así dificultada e tamén a súa utilidade.



Nas actividades que se realizan nos centros educativos (Seminario Permanente, Grupo de Traballo, Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros), aínda que non resulte doado, hai máis oportunidades de establecer relacións e crear un clima comunicativo adecuado, a pesares de que esas oportunidades van diminuindo, pola razón expresada anteriormente.

Para min é unha preocupación, sempre presente, que a comunicación se produza, en tanto ven a significar coñecemento mutuo, entendemento, punto de encontro e de partida para a colaboración, etc.; de modo que teño avogado porque os procedementos de xestión, amosen a importancia de facilitar a participación e recoller a voz do profesorado. Nesta dirección, como parte da miña propia metodoloxía de xestión, figura de modo explícito unha sorte de declaración ao inicio dalgúns dos instrumentos que teño empregado, ademais da propia actuación e interacción persoal,

*...Desde a concepción de que a avaliación e seguimento da actividade de formación, debe ser un proceso democrático, participativo, e incluír información desde diferentes puntos de vista, consideramos necesario contar coa información que cada quen, individualmente, e o grupo como tal, poidades achegar... (DOC nº.5, marzo, 2010)*

Polo que ao Centro de Formación se refire, a comunicación, entre os membros do equipo, coa finalidade de reconsiderar, analizar, valorar, avaliar, en definitiva, resulta indispensable sendo, así mesmo, un proceso de aprendizaxe e premisa para desenvolver verdadeiros procesos de comunicación cos centros e profesorado.

Comunicarse require debater, consensuar, compartir, obxectivos, coñecementos, opinións, sentimentos, e así mesmo, un contorno e un clima adecuado para facelo. Unha primeira dificultade neste senso débese á debilidade da cultura avaliadora do centro en estreita relación coa reticencia de asesores/as a amosar ante os demais os seus puntos débiles e mesmo tamén os fortes, ao que xa antes aludimos e que expresamos metaforicamente como facer *striptease*. Tamén a sobrecarga de traballo, analizada no ítem 23 da dimensión contexto do cuestionario exploratorio, e reiteradamente presente ata a

actualidade nas conversas cotiás, nas que se poñen simultaneamente de relevo, o malestar e a resignación, por estar asumindo un horario laboral que excede con moito o establecido, xunto coa multiplicidade, fragmentariedade, dicontinuidade das tarefas, moitas delas burocráticas, que se realizan no día a día, conforman un contexto pouco favorecedor para compartir análises avaliativos sobre o labor asesor, de forma sistemática, sosegada, reflexiva, o que permitiría afondar no entendemento e comprensión dos/as demais e na obtención de conclusións valiosas para mellorar o apoio; o que primeiro se resinte nesta situación é o centro de formación, o propio equipo de asesoramento.

*Comezamos o curso e, aínda que por iso resulta necesario comentar aspectos burocráticos, o certo é que segue a consumirse a maior parte do tempo neles...*

*Os recursos humanos son escasos, e non hai perspectivas de que aumenten...Preguntou se había previsión de dotar as vacantes...que ningunha. Noutras provincias están empregando coordinadores/as externos...Di que non é fácil porque está sen desenvolver o Decreto...*

*Sáíron cousas, entre as moitas cuestións burocráticas, o asesoramento aos Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros, o asesoramento aos centros, o tema da avaliación das actividades, ...dixo que si se facía rápido o último día, nos cursos, que si habería que replantearse os datos que se obteñen...Con todo penso que en realidade non sabe como o facemos cada quen, sendo certo que é un aspecto para o que non se prevé moito tempo nin a xente lle concede moita importancia (a pescadiña que se morde a cola).*

*Tamén aludiu á avaliación de Proxectos de Formación e Asesoramento á Centros e demais; eu estiven de acordo en que é algo que debemos priorizar e comentei que precisabamos mellorar o traballo en equipo no noso centro... Dalgunha maneira vémonos, coma sempre, desbordados/as (Tempo, ¿tempo ou sobrecarga de tarefas?) e seguro que as boas intencións non chegan a porto, o burocrático hai que facelo, pero o “pedagógico”, o labor asesor...Cada quen arranxa como pode...(Diario, 20/09/2001, 2967- 3000).*

No ámbito máis restrinxido da interacción persoa a persoa, das relacións persoais particulares son, non en tanto, relativamente frecuentes os diálogos valorativos arredor do labor de asesoramento á formación. A cercanía física, como pode ser compartir o mesmo despacho de traballo, favorece o intercambio informal, no que dependendo da sintonía se pode profundar máis

ou menos, compartir en diferente grao desde as propias ideas ata documentos, preocupacións.

*Estabamos falando..., comentabamos varias cousas en relación coa avaliación e con, creo que podo expresalo como “modelo de formación” e tamén “estratexias de asesoramento”, este tipo de conversas témolas frecuentemente, tanto el como eu sentimos que nos “alimentan”, tamén participa as veces..., pero os que máis estamos somos os dous...(Diario, 30/06/1999, 1744- 1749).*

*Eu díxenlle que cría que tiña suficiente información porque fixera avaliación trimestral nos PFACs con un cuestionario que lle mostrei, e que tiña as actas e tamén das reunións con eles... comentoume que viaxara pouco e que non lles pedira as actas (Diario, 23/01/2002, 3126-3129).*

Unha das maiores satisfaccións e recompensas que eu percibo, e todo o equipo de asesoramento en xeral, é o excelente clima relacional que desde os inicios desta década, particularmente, reina no seo do equipo e no centro. Son moitas as ocasións en que manifestamos, tanto entre nós como en diferentes lugares e situacións, que somos amigos, con diferente grao de afecto e afinidade, máis que compañeiros e compañeiras de traballo. Temos pedido, en diferentes momentos e coa aquiescencia xeral, que conste en actas de reunión do equipo este *activo*, tan importante que ten axudado a superar os avatares da convivencia e a proporcionar apoio moral, ante a ausencia doutras recompensas que teñen que ver coa constatación da incidencia do propio labor.

Non sempre isto ten sido así, pois nas etapas anteriores a polarización aparece clara,

*El di que hai mal ambiente, que lle molesta certas cousas que oe polo baixo, eu sorpréndome no relativo ó momento, pois o do ambiente xa ten saído máis veces..., pregunto quen, din ..., (ó sector que apoia ó ...), ... manifesta que está á desgusto, (está fastidiado pola discusión que tivo con...),... que si hai comida que el non vai, ... di que de ser así que o falemos entre nos porque a ela se vai estar só con eles tampouco lle apetece porque en realidade está mellor na súa casa, pero por relacionarse....Seguimos comentando ó ir ó café, digo que eu intervín porque me parecía que ... debía intentar resolver o problema e non machucar no erro ou o que fose. ... está realmente molesto, logo con ... e*

*con ... di que claro como xa ben de atrás, pois acumúlanse as cousas. Eu dixerá que me parecía que... non debía de telo sen resolver, o erro... que tiña estratexias para poder facelo e que debía procurar que no grupo houbera bo clima...(Diario, 05/12/1997, 611- 626).*

No capítulo I, reflexionamos sobre a colaboración, obxecto de estudo de diferentes autores/as, tanto na perspectiva cultural como micropolítica, (Hargreaves, 1996; Nias, Southworth e Yeomans, 1989; Rosenholtz, 1989), e o perigo de que se converta nunha forma “cómoda” de cultura, que aborda sen crítica as cuestións profesionais. A perspectiva micropolítica amosa que cando as diferenzas de crenzas e valores son importantes, ponse en tela de xuízo o valor da colaboración e alerta sobre as formas de colexialidade artificial.

Con todo, sendo o bo clima relacional un valor moi destacable, non sempre favorece a mellora dos procesos comunicativos e de traballo colaborativo, como sería desexable. Ás veces, por temor a ferir, co desexo de preservar e non danar o clima relacional, por convención social, por manter este tipo de relación, evítase o pronunciarse ou falar aberta e sinceramente sobre aspectos relacionados co contexto de traballo, coa micropolítica (formas de exercicio do poder, actitudes, alianzas), coas cuestións máis controvertidas do traballo asesor e co labor como centro e como equipo, en tanto resulta necesario o consenso, a colaboración. Só nun ambiente íntimo e entre persoas cunha forte sintonía e lazos afectivos e con un compromiso e desexo claros de mellora se abordan, certas cuestións,

*Resúltame difícil saber como pensan sobre a finalidade última do noso labor asesor e sobre como facelo, en definitiva, cal é realmente o seu estilo de asesoramento. Con ... a nivel teórico sintonizo pero cando por exemplo facemos sesións de formación nosa, xa que este ano é coordinador, vexo un pouco...¿manipulador? Porque tentando facer síntese de propostas acaba interpretándoas na liña do que el pensa; da a sensación de ser moi resolutivo, pero penso que, sen pretendelo e por un “deixarse levar do resto” estamos perdendo oportunidades de profundar e aprender realmente...Dalgunha maneira vese que redundamos nas mesmas cuestións, non só porque sexan puntos focais, que tamén, senón por falta de sistematicidade, sempre parece que estamos comezando. Estou segura de que cada quen ten os seus saberes, as súas aprendizaxes e experiencia, pero non parece que aprendamos como equipo e como centro, conseguir polo en común e debatelos. Xa mo ten comentado...,*

*incluso que cando ela fala, a interrompe e non a valora, ao contrario do que sucede comigo...*(Diario, 02/04/2008, 4780- 4794).

A reflexión sobre a práctica, realizada de maneira compartida, o que implica un proceso de avaliación verdadeiramente comunicativo, é un bo recurso de desenvolvemento profesional e mellora, tal e como vimos no capítulo V, ao falar da formación de asesores/as, pero as poucas oportunidades de facelo, máis alá dalgunha sintonía persoal, impiden a necesaria sistematicidade (Perrenoud, 2004), de maneira que a práctica asesora non sae beneficiada realmente. Con relativa frecuencia e normalmente no ámbito restrinxido do propio despacho de traballo, como dicimos, tras unha visita a un centro ou a un grupo de profesorado, se comparte información, se emiten valoracións sobre como resultou a interacción, iso si, sen criterios preestablecidos. Obsérvase, que no relativo ao nivel da convención social e de relación superficial as cousas acontecen dentro do esperable, cando se trata de profundar no relacionado coa práctica docente: detectar necesidades, motivar á participación na formación, asesorar a un grupo de profesorado sexa no canle dunha actividade formalizada ou non formal, é máis difícil compartilo, valoralo e manifestarse satisfeitos/as, sentir que se é capaz de desenvolver procesos eficaces de liderado, obter a colaboración e axudar ao profesorado, etc., e aparece con claridade, a necesidade tanto de ter claras as nosas responsabilidades e actuacións (obxectivos, tarefas, preparación), como do exercicio da responsabilidade por parte do profesorado, para que realmente poidamos desenvolver un proceso de asesoramento e que este sexa potencialmente facilitador da mellora. Non podemos esquecer, que poucas veces o asesoramento é demandado, normalmente dáse nun contexto de certa prescrición ou por iniciativa de quen asesora.

Ao tempo, ponse de relevo á necesidade de mellorar a nosa capacidade de comunicación, individual e como equipo en tanto que actividade de formación e autoformación, e tamén cos centros e profesorado, para poder establecer relacións facilitadoras do labor de asesoramento, para actuar nunha liña compartida e coherente.

*... estou hoxe algo desanimada...a min fáltame o construír como grupo consensos sobre os aspectos máis comprometidos do noso labor: o que cada quen fai e como sigue sen compartirse ata o punto de que sirva como contraste para os/as demais (o que se fai soe ser bastante superficial). E, sen embargo, vexo que sería bo. Isto ademais é unha constante na nosa historia ... Probablemente hai “medo” a perder liberdade, iniciativa, e tamén unha defensa bastante forte das propias crenzas en relación a como deben facerse as cousas; .... Pregúntome si, un debate profundo, sereno, documentado non favorecería a formación de consensos pero dende o tempo ata a propia crenza dalgúns/has de nós de que o tanxible, o concreto é o importante e o demais son “rollos pedagóxicos” que non concretan nada... (Diario, 06/02/03, 3991- 4007).*

#### **4.4.1.2 Capacidade de organización e xestión**

Esta capacidade recolle como dixemos ao definila, tanto no marco conceptual, capítulo V, revisando as achegas dos diferentes autores/as, como no estudo empírico no proceso de categorización, a maior parte do saber facer e ser, o que podemos chamar núcleo duro do coñecemento para a práctica asesora, e concita, tal e como amosan os resultados do cuestionario exploratorio, unha porcentaxe significativa de acordo, sendo os resultados coherentes cos obtidos na dimensión tarefas, nos ítems relacionados; de maneira que, polo que se refire a ítems como o que pregunta pola capacidade de avaliar proxectos, ou pola reflexión sobre a propia práctica e autoavaliación da incidencia do propio labor, as porcentaxes obtidas son as máis elevadas, observándose coincidencia cos relacionados da dimensión tarefas.

A continuación reflectimos sobre os procesos e instrumentos de avaliación empregados que dan conta da práctica cotiá.

Na modalidade curso, a pesares de que se contempla unha avaliación inicial que permita a remodelación do deseño e trata de levase ao cabo, máis alá do seu propio valor formativo e de detección de necesidades, a incidencia pode dicirse que é mínima, pois cando se realiza o deseño está cerrado de facto.

A confección do programa faise con relativa liberdade polo asesor/a responsable, tendo en conta os criterios prescritos pola administración ou acordados sobre admisión, orzamentos, selección de persoas relatoras, organización de recursos e espazos. Houbo, non obstante, un período de menor liberdade durante o tempo en que o Centro de Formación e Recursos estivo inmerso nun proceso de mellora da calidade para obter a certificación de acordo coa norma ISO9001, particularmente na documentación dos procesos e na explicitación de criterios, pola necesidade de xustificar que se seguían.

Fronte a posibilidade de seleccionar unhas ou outras persoas relatoras, uns ou outros recursos, espazos, etc., unha cuestión problemática é a da avaliación inicial. A literatura pedagóxica en xeral e a de formación do profesorado particularmente, tal e como vimos de reseñar, sinalan que debe partirse das ideas previas e coñecementos dos/a aprendices, nos procesos de ensinanza e aprendizaxe.

Mesmo é un aspecto recoñecido nos propios Plans anuais de formación do profesorado,

*Fase previa: afecta á planificación da actividade. Nesta fase cómpre coñecer as expectativas e as necesidades sentidas polo profesorado participante, así como os seus coñecementos previos, para poder axustar a intervención dos relatores ás condicións dos asistentes á actividade. Para isto, reunírase a información obtida a través dun cuestionario elaborado para tal fin, que será enviado por correo ou cuberto nunha xuntanza á que se convoquen os asistentes... (Plan Anual de Formación do Profesorado, 2007- 08: 8).*

Nas actividades tipo curso esta é unha tarefa moi complexa, pouco doada de realizar, pois, de ordinario, trátase de confeccionar un programa con antelación a saber cales son, individualizadamente, as persoas destinatarias e a ter interaccionado con elas. Non debemos esquecer que se fai unha selección de persoas asistentes as cales se lles comunica a admisión, e a partir da segunda etapa da historia do Centro de Formación e Recursos xuntándolles, na maior parte dos casos o programa da actividade ou un avance do mesmo, extremo que se ten consensuado como conveniente e mesmo foi prescriptivo

durante o período que se traballou pola certificación de calidade (ISO9001, 2004 e 2005). As persoas seleccionadas deben confirmar o seu interese por asistir ao curso.

Nalgunhas ocasións temos tentado obter esta información previa, a través de cuestionarios enviados antes do comezo do curso; non en tanto, esta non é unha práctica xeralizada e tampouco resulta fiable, pois non se pode garantir que as persoas enquisadas e as asistentes sexan as mesmas, nin que contesten todas.

Confeccionado o programa e con todo disposto para realizalo, comeza a fase de desenvolvemento das sesións de formación, con todo, nesta confección dánse discrepancias, entre as que se atopan algunhas relacionadas coa avaliación

*...cando eu propuña incluír os obxectivos no programa e maioritariamente se dixo que non era necesario que xa ían na folla do Libro e cando comentei que na avaliación se preguntaba sobre eles se dixo que se daba unha fotocopia da folla do libro...E moito menos a metodoloxía...Eu creo que isto contribuiría a ir educando ao profesorado respecto a que é, para que, e como debe ser a formación...; ademais o programa concreta a oferta e non sempre os obxectivos se corresponden... (Diario, 01/06/2005, 4511- 4517).*

Na primeira etapa, ata 1999, algunhas asesorías tentabamos realizar, na primeira sesión do curso, unha avaliación inicial, que facilitase información susceptible de trasladar ás persoas relatoras, e nos propios programas contemplábase unha primeira sesión con esta finalidade. No segundo e terceiro períodos, (1999-2006; 2006-2011), esta actividade de avaliación inicial é máis discontinua de tal modo que uns cursos soen comezar cunha sesión de docencia sobre os contidos previstos e outros con algún tipo de actividade que persegue ter un coñecemento do grupo, saber cal é o seu punto de partida, as súas expectativas en relación co programa presentado.

A todo isto, hai que engadir que o grupo de profesorado asistente soe variar, en maior ou menor medida, pois aínda despois da confirmación de



asistencia, esta non sempre se produce e faise necesario chamar ás persoas en reserva, cando as hai e as normas sobre a asistencia o permiten. Por outra parte, é doado supoñer que, elaborado o programa e previstas as intervencións docentes a marxe de manobra para reconducilo non é moita, tanto máis cuanto que a diversidade de puntos de partida, intereses, expectativas, etc., soe ser moi notoria e o espazo temporal para responder a ela sumamente reducido. Estas dificultades inflúen tamén no labor asesor.

*Esta mañá comentoume... ao preguntarlle que tal resultara a primeira sesión do seu curso onte, que ben. Que estiveran ata as 8,30, falando, ...que el procuraba suscitar debate, e que saíran incluso temas relativos ao traballo na aula,...¿Como das ti este tema...?... (Diario, 24/02/99, 1692-93).*

Por outra parte, non deixa de ser un tema delicado e difícil compartir a propia práctica, de maneira que deben terse en conta as previsibles resistencias

*Neste punto...(asesor) dixo que había que ter coidado porque el cando quería “facer confidencias” buscaba un amigo...eu estiven de acordo; é unha das “resistencias” que un se atopa, é lóxico ter reparos en revelar a privacidade...lembro a frase de ..., (relatora), cando amosou no curso como avaliaba ela: “hago striptease donde quiero”... (Diario, 24/02/99, 1693-1695).*

A avaliación procesual está contemplada na oferta de formación nos sucesivos Plans anuais de formación do profesorado, de forma explícita e coa mesma formulación, a partires do ano 2000, como aquela que debe realizarse na fase presencial das tres que se sinalan para avaliar: *previa, presencial e final*.

*Fase presencial: afecta á realización da actividade. Debería achegar información necesaria sobre a metodoloxía empregada, os materiais utilizados, a coordinación entre os distintos relatorios, etc., que permita retroalimentar todo o proceso e mesmo servir para a programación de futuras actividades (Plan Anual 2007-08: 6)*

De novo, a función de toma de decisións para a mellora de modo inmediato vese constreñida por unha programación previa e depende, do

asesor/a que coordina e sinala a necesidade do cambio, e tamén pola capacidade real da/s persoa/s relatora/s, (pese a que sexa algo “standard”, e tal vez tamén por isto, que se acorda na súa selección e contratación).

En todo caso, a presenza do asesor/a coordinador/a no desenvolvemento do curso, resulta imprescindible para obter información; outra cousa é que a dispoñibilidade de tempo o permita.

Ao remate do curso realízase a avaliación final do seu desenvolvemento, prevista tamén na oferta de formación:

*Fase final: afecta ao logro dos obxectivos da actividade. Desta fase deberase derivar un coñecemento profundo sobre a adquisición de novas capacidades e coñecementos por parte dos asistentes e sobre as posibles repercusións da actividade formativa na práctica docente. Tratarase de ver o impacto real ou o cambio producido no contorno de docente logo de ter asistido a unha actividade de formación (Plan Anual 2007- 08: 6).*

Esta ambiciosísima avaliación, irreal de todo punto dadas as características da modalidade curso e circunstancias en que se desenvolve, así como polo alcance que pretende ter, realízase como segue:

*As persoas responsables da organización de cada actividade deseñarán minuciosamente esta fase avaliadora, para o que se terán en conta os seguintes criterios:*

- *Comprobación da asistencia ás actividades*
- *Verificación da realización das actividades e traballos propostos durante o desenvolvemento da actividade por cada asistente.*
- *Análise da memoria individual elaborada por cada asistente.*
- *Elaboración e proposta da acta de certificación correspondente (Plan Anual, 2008- 09:7).*

Non é difícil constatar, á vista dos obxectivos desta avaliación final e do descrito sobre a realización das actividades tipo curso, que tal tipo de avaliación non pode levarse a cabo. Tanto máis cuanto que, na práctica, e tal e como se constata nas literatura pertinente, esta avaliación final, (fase final), que recolle a opinión das persoas asistentes ao curso sobre o mesmo, realízase a través dun cuestionario estandarizado, (comezando na actualidade a recollese a valoración do asesor/a), tal e como dicían Joyce e Showers (1988) ao

recoñecer a dificultade de avaliar os programas de desenvolvemento profesional:

*A práctica máis corrente consiste en empregar cuestionarios nos que se pregunta aos participantes que valoren a actividade e a miúdo ao formador e aos organizadores (Joyce e Showers, 1988:112).*

O cuestionario como instrumento fundamental de avaliación ten sufrido modificacións no seu contido, formato de presentación e na xestión, destacando neste senso, na última etapa, a devolución da información relativa aos resultados obtidos ás persoas participantes (asistentes e relatores/as), pola que avogamos no seu momento, o que na miña opinión constitúe un recurso democratizador da actividade formativa, e axuda tanto ao profesorado, que pode contratar a súa propia opinión, como ás persoas relatoras ás que serve de feedback. Con todo, non poden destacarse cambios fundamentais, agás no relativo ao acceso a información, de maneira que, posteriormente, no periodo en que o CFR se compromete co programa de mellora da calidade, (anos 2004 e 2005), para a obtencion da certificación, a información dos resultados é accesible para calquera membro do equipo e para a dirección, xunto coa obrigatoriedade de facela chegar ás persoas participantes. Na actualidade a avaliación final faise a traves da aplicacion informatica e o profesorado obtén automaticamente información sobre os resultados, sendo así mesmo, accesibles a calquera membro da rede de formación autonómica.

A avaliación final realízase pois, través do cuestionario. No primeiro período, non eran necesariamente os mesmos para todas as asesorías e centros de formación, aínda que as diferenzas non chegaban a ser substantivas. Na segunda e terceira etapas, foise tratado de unificalos, como vimos no proceso de planificación e comentaremos máis adiante. Neste momento, a unificación é total en todo o ámbito da Comunidade Autónoma xa que se emprega unha aplicación informática e a avaliación da formación, realízase a través de Internet.

Como dicimos, nos inicios do primeiro período, ata 1999, os instrumentos de avaliación eran un recurso propio da asesoría; non en tanto, fanse chamadas á colaboración para compartilos,

*Instrumentos de avaliación para nós avaliar as actividades de formación: cursos, proxectos, etc. Hai asesores/as que elaboraron en cursos pasados algún e que deberían pasar o documento (PL, 23/09/94, 60-62).*

O contido dos cuestionarios, isto é, os aspectos sobre os que se pretende recoller información, refírense ao deseño, organización, logro de obxectivos e actuación docente, inclúen tamén un apartado de redacción libre no que se pide valorar o que estivo ben e o que necesita mellorarse e outro no que se solicitan temas concretos para futuras actividades de formación a modo de detección de necesidades; unha información que debería ser tida en conta na planificación do curso seguinte. A escala de valoración é cualitativa, se ben formalmente, inclúe números, aos que nunha lenda inicial se atribúe unha cualificación, en cada apartado hai un ítem resumo global do mesmo que pretende que o profesorado exprese unha percepción global do mesmo; non deixa de ser curiosa a incoherencia, ás veces, entre as puntuacións parciais e a global tanto a favor como en contra.

O formato e o contido tense traballado como equipo en varias ocasións pretendendo obter unha información máis útil e real e de igual modo o proceso de aplicación. Traballo que resultou ineludible para o equipo durante o proceso de elaboración de documentos para entrar no sistema de mellora da calidade, no que o debate entre aplicar unha escala cuantitativa que facilitase o procesamento da información e a expresión “numérica” do mesmo foi relevante, dada a necesidade de sinalar o punto no que se consideraba que se cumprían os criterios de calidade. En principio as posturas polarizáronse entre a defensa dunha escala só cuantitativa argumentando que o profesorado se fixaba nos números de todos modos e que tiña o hábito de cualificar (opinión maioritariamente de asesorías provenientes de educación secundaria), e a

valoración cualitativa máis rica polo matización que permite ( unha frase textual, moi gráfica, tentaba explicalo: *non é o mesmo comer cero marisco que comer moi pouco, que sería algo*). A necesidade de tratar informaticamente os datos levou á opción dunha escala cualitativa con asignacións numéricas, que se computarían en porcentaxes en función do número de valoracións en cada punto da escala.

Na práctica, a xestión deste instrumento presenta variacións, de acordo co manifestado en conversas, xuntanzas. No primeiro e segundo períodos, ao final da actividade, nos últimos minutos, distribúese entre o profesorado o cuestionario podendo explicarse o contido e finalidade antes de cubri-lo ou simplemente entregalo solicitando que se cubra; o que pode ter relación coa finalidade desta información e coa utilidade da mesma. No caso de ser varias as persoas relatoras, a avaliación soia realizarse ao remate da súa intervención para facilitar a valoración individualizada. Para os asesores/as, o momento da avaliación final é tamén unha oportunidade de contrastar a opinión do profesorado asistente sobre a bondade do curso ou actividade da que se trate, sobre a súa propia actuación, aínda que se poña en dúbida a cotío a fiabilidade do expresado, a profundidade da reflexión cando o cubre ou polo contrario a elección ao azar dunha opción ou a tendencia a elección da medida central. En ocasións, cuberto o cuestionario, promóvese un diálogo informal que pode achegar máis información á vertida no cuestionario, (necesidade de instrumentos e fontes variados), dado que a expresión verbal é máis doada e libre de “formato”; non en tanto, esta posibilidade é cada vez menos real polo momento no que se realiza, fin da actividade na que pode ser que interveña algunha persoa relatora, de ordinario, última hora do día e momento desexado de chegada á casa, nalgúns casos en que o centro de traballo está lonxe, despois de haber estado ausente todo o día. Non son as mellores condicións para pararse a reflexionar. O que substituiría este apartado é o que tenta recoller globalmente o que *estivo ben* e o que *precisa mellorar*, que a min, a lo menos, me achega información de interese; aínda que mesmo poda resultar incoherente coas valoracións expresadas anteriormente.

Na actualidade esta posibilidade non soe desenvolverse dado que, como dixemos, a avaliación realízase a través dunha aplicación informática que envía un cuestionario ao correo electrónico das persoas asistentes. Quedará, como tantas outras cousas, ao libre albedrío da asesoría e as características do desenvolvemento do curso, facelo ou non; pero as condicións para realizalo empeoran sensiblemente. Obsérvase que diminuíu considerablemente a porcentaxe de persoas que contestan (antes adoitaba ser o cen por cen ao estar presentes na sesión) e está sobre a mesa a necesidade de atopar algunha solución a isto.

En todo caso, reiteramos, a presenza do asesor/a coordinador/a no desenvolvemento do curso resulta imprescindible para obter información.

Os beneficios da información obtida, apuntan á mellora de aspectos xerais organizativos e relativos tamén á demandas de formación, que poderán ser tidas en conta a longo prazo, iso si, cando se elabore o Plan Anual do seguinte curso académico. Outra posibilidade é acollerse a unha modalidade grupal, Grupo de Traballo ou Seminario Permanente, sempre que estea aberto o prazo nese momento e haxa coincidencia de intereses do suficiente número de profesorado para solicitalas,

Este longo proceso descritivo tenta facilitar a elaboración dunha imaxe global da avaliación nas actividades da modalidade curso. Como pode observarse a avaliación do desenvolvemento profesional, da incidencia da formación na aula, non parece posible neste contexto. O intento de seguimento, que no ano 1998 se incluíu no Plan Anual, non chegou a levarse á cabo, pese a telo promovido.

Polo que se refire á avaliación nas actividades das modalidades que obedecen a convocatorias, — Seminarios Permanentes, Grupos de Traballo, Proxectos de Formación e Asesoramento a Centros —, as posibilidades de realizar procesos de avaliación que permitan mellorar, son maiores. Desde o punto de vista formal, a súa inclusión explícita no Plan Anual de Formación ocorre no ano 2002 (manténdose coa mesma formulación na actualidade), no

que se di que o asesor/a que coordina a actividade (non os Centro de Formación e Recursos, os seus equipos), deberá:

*...establecer as estratexias e aplicar os instrumentos adecuados (memorias, observación, realización de traballos, etc.) que permitan comprobar o grao de aproveitamento e os coñecementos e destrezas adquiridos...Os resultados teranse en conta á hora de tomar decisións sobre a emisión de certificados, publicación de materiais elaborados, concesión de axudas económicas para futuros proxectos, etc (Plan Anual, 2008- 09:7).*

En síntese, os procesos de avaliación relativos a estas actividades de formación, sitúanse nos tres momentos clásicos, ao comezo: avaliación inicial; no transcurso de desenvolvemento do proxecto de formación: procesual, e final: á terminación do mesmo, que coincide coa finalización do curso escolar, independentemente do grao de desenvolvemento do proceso de formación. Delas falamos a continuación.

#### ***Avaliación inicial:***

Xa comentamos, ao tratar da confección dos proxectos, os aspectos relativos á avaliación inicial, na que pode considerarse tanto a detección de necesidades (xa analizada), e o informe da asesora/or para a Comisión de selección prevista nas convocatorias, como o momento inicial (primeira xuntanza co grupo), logo da aprobación, co cal da comezo o proceso de asesoramento ao desenvolvemento do proxecto de formación.

Polo que se refire ao *informe inicial*, prescriptivo, para a aprobación do proxecto de formación pola mencionada comisión, ten evolucionado desde a simple contemplación do cumprimento dos aspectos formais e a emisión dun xuízo valorativo, que podía ter certa extensión ou resumirse na palabra *Favorable*, ata a actualidade na que un formulario igual para toda a comunidade, elaborado teoricamente a partires dos que se viñan empregando, (forma parte do programa informático de xestión de ámbito autonómico), ten en conta a calidade do proxecto, a sensibilidade ás propostas do asesor/a, observacións, etc.

Este informe, realizado pola mesma persoa asesora que axuda á elaboración do proxecto, ven a ser un mero trámite en tanto non se cuestiona a valoración emitida que equivalería a poñer en tela de xuízo a súa propia capacidade como asesor/a. Sendo así, os procedementos e instrumentos de asesoramento para a elaboración dos mencionados proxectos adquiren relevancia e deberían ser obxecto de preocupación, como analizamos no proceso de desenvolvemento (confección do proxecto).

Se ben sempre se ten dado por suposta e compartida, tal e como amosa a literatura pedagóxica correspondente, a necesidade da avaliación como instrumento de mellora, compartir os procedementos no seo do equipo, traballar colaborativamente no seu deseño e estratexia de emprego, é dicir, no proceso de asesoramento para realizar a avaliación inicial, ten unha evolución diferente.

No primeiro período, (ata 1999), os procesos e instrumentos non se comparten como equipo, non en tanto e de forma esporádica, se aluda ou fale sobre eles, e haxa un acordo tácito no emprego de modelos determinados, como acabamos de ver, para cumprimentar os requirimentos formais (aprobación, seguimento, avaliación final).

Na segunda etapa, na que se produce unha renovación parcial do equipo, e na terceira, hai acordo explícito, sobre a necesidade de realizar unha avaliación tanto inicial, como procesual e final, asumindo a necesidade de procedementos e instrumentos comúns para desenvolvela, como dixemos, outra cousa é que se elaboren instrumentos adecuados, como se consensúen, que se empreguen realmente ou que se utilice adecuadamente a información obtida. Con todo, os intentos de colaboración están presentes,

*Hoxe traballamos no cuestionario de avaliación inicial dos proxectos...  
...nestes momentos representa a opinión de fóra, a que podería ter o profesorado, aparte do seu senso práctico,... El comenta que nos proxectos, nos traballos de grupo o coordinador soe facer todo ou case todo,... ...eu comentei que si, pero que a traballar en equipo se aprendía traballando... que eu tentaba mellorar isto...*

...



*Logo falamos do cuestionario e pensamos en estudalo, chegou... dixerlle que estabamos traballando en equipo sobre o cuestionario,...*

...

*Realmente este agrupamento xorde máis ben espontaneamente..Creo que pode dicirse que as condicións son favorables, todos estamos con actitude positiva; supoño que os que nos coñecemos en virtude da nosa experiencia e dos “suspiros” e reflexións sobre a necesidade de “traballar en equipo, etc” , e os novos teñen unha actitude receptiva, positiva, de querer saber como facer as cousas*

...

*Ben, quero dicir que estou satisfeita do que fixemos, polo procedemento de traballo e porque tamén me sirve para ver, (non sei se debería dicir que humildemente), que hai persoas que aínda que non soen manifestarse poden achegar ideas valiosas; quero dicir que... con frecuencia non dicía nada, pouco interviña, aportou ideas sobre como presentar outras que eu comentei, (eu onte traballara na casa sobre o cuestionario, pero cústame materializar; ademais entre todos vimos máis cousas). Penso que a idea que comentei na xuntanza de onte de analizar o cuestionario, plantexarnos que información nos proporciona, a lo menos ... quedouse con ela, e a de definir os papeis do coordinador, asesor e profesorado nos PFAC, e tamén ... parece que traballara algo sobre como “aplicar” o cuestionario. Quedamos en comentar un aspecto del (Diario, 04/10/2000, 2802- 2846).*

No proceso de asesoramento, resulta difícil reflexionar sobre as crenzas e os coñecementos previos, o punto de partida, das persoas que integran o grupo de profesores/as que acomete o proceso de formación, non sendo doado delimitar en que medida se debe á necesidade dunha maior formación de asesores/as. Tal vez non sexan cuestións moi diferentes, en tanto, as dificultades obedecen, tamén, á ser capaces de implicar ao profesorado na avaliación inicial, promover que sexan conscientes da necesidade da mesma, para o que resulta indispensable que a persoa asesora teña a mesma concepción.

*O tema da avaliación inicial nos Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros... Certo que o cuestionario é complicado, para corrixir sobre todo, pero tal vez é... que non se “ve” cal é a súa utilidade, non se emprega a información obtida como punto de partida...Cando o comentaramos, pareceu ben indagar cal era a actitude e as expectativas do profesorado ante o traballo a desenvolver...Todo o mundo pode asumir, teoricamente, que debe facerse unha avaliación inicial, pero creo que se pensa máis en contidos que noutra cousa...E claro que tamén importan os contidos relativos ao tema, pero crear contextos favorables*

*para facelo, que a xente nun grupo ou proxecto asuma como responsabilidade súa o traballo e que se tente delimitar as responsabilidades de cada quen, penso eu que é fundamental...*(Diario, 01/06/2005, 4464- 4474).

Vimos reflectindo sobre a dificultade de asesores/as para implicar ao profesorado no seu propio proceso formativo, o que nos remite tamén, ao dito no marco teórico, á capacidade de exercer un liderado neste senso, (Coronel, 1996; Fullan, 2002), e ao tipo de liderado que se pretende desenvolver (Fullan, 2009; Spillane e Orlina, 2005). Tal e como acabamos de dicir, é importante a delimitación de roles, así como que cada quen asuma o seu, no proceso de desenvolvemento dos proxectos de formación.

O tema da formación en centros ten preocupado a asesores e asesoras en todos as etapas que abarca esta investigación; incluso periodicamente as mensaxes administrativas apuntan á promoción da mesma. A formación neste campo ven sendo desexada e reclamada con certa continuidade nas tres etapas. Con esta finalidade o Centro de Formación, organiza na primeira etapa unha actividade a raíz da cal se trata de elaborar un protocolo para a recepción das demandas de formación, isto é para unha primeira avaliación da demanda de formación e para darlle resposta. Non chega a culminarse; non en tanto, da orixe a que se elaboren documentos que inciden no proceso de asesoramento á formación en centros e dentro del á avaliación.

A raíz desta actividade de formación, cara finais da primeira etapa, inicio a elaboración dun cuestionario inspirado, fundamentalmente, no traballo de Granado (1997), sobre a formación en centros, para coñecer o punto de partida do grupo que pretende iniciar o proceso de formación, tanto no relativo a proxecto en si como ás súas expectativas, preferencias de modo de traballo, ao rol que cada quen se atribúe e atribúe ás demais persoas, (profesorado, coordinador/a, asesor/a, relator/a). Serán máis tarde, iniciando a segunda etapa, nun ambiente máis favorable para compartir, aludido en momentos como cando reflexionamos sobre a difusión da oferta de formación, cando propoño o seu estudo e emprego ao equipo. Este cuestionario é esencialmente igual para

as diferentes modalidades de grupo (SP, GT, PFAC); e vai sufrindo algunhas modificacións; non en tanto, chega a ser empregado mesmo na etapa na que se pretende a certificación da calidade, neste caso por todo o equipo, e posteriormente de forma discrecional.

***Avaliación procesual:***

Como vimos reiterando, ao longo do desenvolvemento dos proxectos de formación nas súas diversas modalidades, (SP, GT, PFAC), realízase dunha ou doutra forma, un proceso continuo de avaliación. Como noutros procesos, tense ido progresivamente a facer públicos, a compartir no seo do equipo, algúns dos recursos que cada asesor/a emprega, ou a elaborarse desde unha perspectiva máis de equipo. En ocasións, a partires de documentos que un membro empregaba a título individual (primeira etapa), vanse construíndo outros coas achegas do resto dos membros, nun proceso que tenta ser colaborativo.

Asesorar o desenvolvemento dun proxecto de formación, ven a implicar un proceso continuo de avaliación, de colaborar e facilitar a reflexión sobre a práctica do grupo para avanzar cara a mellora, axudar a consciencia do proceso que se sigue, da adecuación dos procedementos de traballo, a maneira en que como individuos e como grupo ese enfrontan á formación, sobre o senso e os beneficios de constituírse (máis ben constituírnos, incluíndo ao asesor/a en principio), como unha comunidade de aprendizaxe na que cada quen asume a súa responsabilidade. Está en xogo o saber asesor, a formación, a capacidade de liderar, de organizar e xestionar este proceso avaliador, de maneira que permita a marcha adecuada do proceso de mellora.

O modo en que isto se faga, os procedementos e instrumentos que se empreguen, é para min fundamental. Entendo que se trata de axudar na construción do coñecemento promovendo a capacitación e autonomía persoal, profesional e institucional, valorando e partindo de, o coñecemento práctico dos membros do grupo (capítulo II). Tal e como declaro no marco conceptual ao falar dos modelos de asesoramento, decántome por un modelo de procesos colaborativo, que bebe fundamentalmente das estruturas de racionalidade

interpretativa e crítica. Isto non impide, como tamén dicimos alí, que debamos adaptarnos aos estadios de desenvolvemento do profesorado e do propio centro, ás dinámicas e cultura propias; Trátase dunha adaptación evolutiva do proceso de asesoramento,

*De maneira que se fai máis directivo—pero desde a colaboración—cando “non hai centro” nin capacidade colectiva, e adquire outros “mellores” tintes críticos cando é posible, por atoparse en momentos e con tipoloxías culturais e profesionais máis evolucionadas (Domingo, 2005:26).*

Como centro e seguindo as pautas establecidas nas respectivas convocatorias das actividades, das modalidades de formación, das que falamos, cara a metade do período temporal no que se desenvolven as actividades, cada asesor/a debe facer un informe de seguimento, que ten ido adquirindo diferentes formas e tense ido elaborando de modo similar ao que comentamos anteriormente para o informe inicial. A maneira de confeccionar este informe é algo que non se ten compartido como grupo, pertence a privacidade dos procedementos de asesoramento de cada quen, o noso coñecemento informal por algúns comentarios, dinos que un dos modos de facelo é en base á información que se posúe no momento, fonte de información que todos/as empregamos, particularmente na 1ª e 2ª etapas, á cal se pode engadir unha visita específica, tendencia máis asentada na actualidade, da que non coñecemos tampouco o desenvolvemento, se ben parece deducirse que se obtén información a través dun proceso de diálogo coa persoa coordinadora e/ou co grupo. Non en tanto, nesta terceira etapa, eu tiven a oportunidade de comentalo con outra persoa do equipo que solicitaba aos grupos que asesoraba información escrita de acordo co modelo de informe, mentres eu estaba empregando fundamentalmente a visita e o diálogo reflexivo tendo en conta os ítems do informe pero sen centralo nos mesmos. A partires deste momento comezo a elaborar un documento escrito de axuda que envío, previamente a unha xuntanza con todo o grupo, para que cada membro do grupo poida reflexionar e escribir a súa opinión sobre a marcha do proxecto de formación.

Na xuntanza poñemos en común a información e tratamos de sacar conclusións, tamén eu manifesto a miña opinión e dou a coñecer a información que conterá o informe. Pretendemos que o proceso sexa democrático e formativo en si mesmo, así como que axude á continuar o desenvolvemento do proxecto de formación.

Na actualidade o modelo de informe é único para toda a Comunidade pois forma parte do programa de xestión ao que temos aludido.

### ***Avaliación final:***

O remate destas actividades prodúcese cada ano escolar coa finalización do mesmo, pois aínda que se poda continuar ao ano seguinte require un novo proceso de participación e solicitude.

Cada asesor/a ten que realizar, á fin do curso, un informe final das actividades que asesore. Nas primeiras etapas o informe realizábase segundo un modelo, acordado (máis que debatido e consensuado), polo equipo, que se axuntaba á memoria do traballo elaborado polo grupo para que a comisión valorase e concedese a certificación correspondente.

Na actualidade o modelo de informe, ao igual que o resto, é único para toda a Comunidade (forma parte do programa de xestión, (coñecido como *fprofe*), sendo froito da síntese dunha participación relativa e desigual, a través das direccións, dos equipos de asesoramento.

A recollida de información para esta avaliación final, ademais do seguimento do proxecto, tense instrumentado con cuestionarios, elaborados de modo similar ao antes mencionado de avaliación inicial, a partires dunha proposta nosa, logo dun período na que o empregabamos individualmente ao non haber ocasión para compartilo. Durante o proceso de certificación de mellora da calidade foron utilizados tamén os ditos cuestionarios, coas modificacións e xestión que se definiu no sistema de calidade (fundamentalmente referidas ao seu emprego como prescriptivos e a sinalar o punto de cualificación requirida para obter o visto bo como proceso de calidade

e para evitar a obtención dunha non conformidade). Resulta case obvio dicir que o fundamental no emprego destes instrumentos é como se xestionen e a utilidade da información obtida para a mellora; (como temos dito, no contexto desta investigación e salvo declaración explícita en contra, a palabra xestión non se entende como accións, actividades, de trámite, senón as estratexias, modos de proceder, que hai detrás e os modelos que as fundamentan.

O primeiro aspecto remítenos ás estratexias de asesoramento, desde simplemente solicitar que se cubran a negociar a súa utilización

*Pero e importante a xestión dos instrumentos, eu vexo que non a fixen como debería: outra cousa e que tampouco houbo oportunidade, polo tempo, o valor que a xente lle concede, (aquí logo temos que incidir), so en ... o fixen algo ben...porque foi entre todos...pero tamén vexo que para eles e algo máis ben formal, tería que verse que é útil e serve para mellorar!!!!jijiji (Diario, 25/06/02, 3722- 3726).*

*...o cuestionario tamén me sirve como recurso formativo ao propiciar que a xente pense en que a formación debería ter unha repercusión na aula, no centro, persoal e que se traduza que detrás hai un modelo educativo e formativo de sociedade..., por iso a introdución que puxen nos cuestionarios... (Diario, 02/07/02, 3827- 3831).*

O proceso de asesoramento durante o ano escolar vainos proporcionando información sobre o desenvolvemento da actividade. No momento final, as tarefas de avaliación final e de elaboración da memoria, teñen sido, na primeira etapa un campo de exercicio do libre albedrío no relativo ao asesoramento, só era necesario responder aos aspectos formais.

Na segunda e terceira etapas, como vimos dicindo, hai certo acordo, principalmente de carácter formal, sobre como debe presentarse o traballo, e sobre a necesidade de realizar unha avaliación final, para o que se pon sobre a mesa un instrumento, cuestionario, con orixe nun que eu confeccionei inspirado, ao igual que o de avaliación inicial, no traballo de Granado (1997), que se ten empregado ata agora con modificacións pouco significativas, relacionadas coa presentación ou maior adecuación da linguaxe.

Na actualidade, a referencia é a do informe contido no programa de xestión, de modo que cada quen emprega os instrumentos que considera oportunos para realizalo; no meu caso, estiven utilizando, ata os dous últimos anos, o cuestionario do que falei, procurando que se cubrira de forma reflexiva e compartindo os resultados; non en tanto,

*A Avaliación das memorias: creo que debo pensar e deberíamos:  
Dar máis participación os/as implicados: confección do instrumento.,  
recollida da información e valoración da mesma, devolvérllela...Que a  
información “sirva” realmente no futuro...  
Ter claro que vamos a valorar...  
Pero, claro, eses informes a fin ¿a onde van?,... só se dirá que foron  
favorables...Entón para que molestarse, Eu si o fago pero o dito, por a  
motivación...Sen embargo, penso que deberíamos valoralo e creo que o  
da avaliación, que xa falamos algo del...podería axudarnos a  
mellorar...(Diario, 25/06/02, 3704-3721).*

Agora estou empregando un instrumento que axuda na reflexión individual primeiro e grupal despois. Solicito que cada membro do grupo o cubra individualmente para logo compartir a información no grupo, incluída eu, ao tempo que oriento a elaboración da memoria, pretendendo que sexa un traballo colectivo. Este último instrumento de apoio á elaboración da memoria témolo compartido primeiro coa persoa máis afín e ambas coa máis próxima no espazo físico, pois nace como froito da reflexión compartida sobre a necesidade de que a memoria reflecta o proceso de formación do grupo, o que se aprendeu e como ao desenvolver o traballo. Elabórase un borrador ao que logo se fan achegas e que vai sufrindo novas redaccións tratando de ser máis claro.

A información de máis interese, para min, neste proceso é, basicamente, de carácter cualitativo, que nos fala de como cada quen percibe o realizado e dos sentimentos de logro ou non, que os membros do grupo experimentan; útil para incluír no apartado de observacións do informe de avaliación, se un desexa matizar o resto de ítems, de maneira que quede algunha constancia do *proceso* de formación, que engada algo de *vida* aos datos. Certo, que isto non ten, a lo menos polo momento, repercusión algunha na mellora dos procesos de

asesoramento e de formación no ámbito xeral da comunidade nin no máis restrinxido do equipo; as posibles aprendizaxes habería que buscalas no ámbito individual de cada asesor/a.

Neste momento non hai un contexto propicio para compartir, o traballo incrementábase e predomina unha certa actitude realista e de eficacia que dirixe os esforzos a obter propostas máis tanxibles que proporcionen produtos máis tanxibles tamén; sen que isto signifique que non hai interese por desenvolver unha práctica de calidade e ser útiles ao profesorado e aos centros; polo contrario, perséguese ir ao *práctico*, concepto que non temos sometido a debate e, polo tanto, difícil de precisar e compartir cal é o seu significado. A nosa actitude actual é de espera a propostas de consensos e colaboración coa mellor dispoñibilidade.

A elaboración da memoria e do informe final, é un momento duro, sobre todo para o asesor/a, pois constátanse as presenza ou ausencia de producións que evidencien o traballo realizado, a pesares de que a produción de materiais, documentación, etc., non sexa o aspecto máis difícil, si o é sacar á luz o proceso formativo realizado e, obviamente, constatar se realmente o foi, tanto individual como colectivamente. Non é doado asumir que, en máis ocasións das desexadas, afloran datos, reflexións, dúbidas, relacionados cos atrancos de diferente índole: a non implicación do grupo, por outra parte constatada no proceso de desenvolvemento, a falta de tempo por parte do asesor/a para implicarse e axudar máis, e mesmo o cuestionamento sobre a propia capacidade, sobre os coñecementos para asesorar.

*Estou facendo os informes finais das actividades para a comisión que debe avalialas... ten falado moitas veces de que non se fan informes razoados, so se pon favorable e xa está... necesito xustificar que sexan favorables, bueno xa dende o principio ... pensaba que como formadores ou pediamos que os proxectos (P.F., S.P., G.T.) se reformulasen ou habería que aprobalos e se era preciso reformularlos logo ó ir desenvolvéndoa actividade. Respecto dos finais ... si estamos "asesorando" todo o ano "normalmente" non deberiamos ter que dar un "informe desfavorable" isto por un lado, por outro que non é fácil valorar que sexa ou non un proceso "formativo" ; outra cousa é*



*que realmente produza desenvolvemento profesional e teña repercusión na práctica, pero isto tamén se relaciona co xeito de asesorar creo, en parte claro, de feito vexo que cando vou facendo os/as informes, este ano, me cuestiono o tema ¿como podo considerar que non son procesos formativos?.*

*Non teño suficiente información, non fixen, non sei facer unha avaliación rigorosa, triangulada...que permita valoralo, tanto inicial, como formativa e final... de feito so fixen algo, que foi onde puider, en Muiños...*

*¿Cómo, honestamente, vamos a esixir calidade, de acordo cos procesos que realizamos de asesoramento?. Claro que tamén hai que ter en conta o contexto, as condicións nas que asesoramos... (Diario, 20/06/2000, 2617- 2638).*

A reflexión desde os momentos iniciais, nos que apoiamos a detección de necesidades e confección dun proxecto de formación, ata a axuda prestada para desenvolvelo e para avalialo, pasan pola nosa mente, particularmente cando os resultados non son satisfactorios e serán xulgados (a Comisión, outros compañeiros/as que poden acceder a consultalos a través do programa de xestión), desde fóra.

*Logo ao facer os informes de avaliación final dos S.P , Proxectos...valora o produto, eu díxenlles que me parece importante, pero mais o que foi o proceso e se iso incidira, ... tamén ía comigo, ... preocupáballe algún traballo, que non estaba contento del...e pensaba que si houbera ido mais...eu díxenlle que iso tamén me pasaba...de todos modos a el doíalle por algo “negativo”...(Diario, 25/06/02, 3677- 3682).*

Son poucas as posibilidades que temos de deixar constancia, desde a nosa perspectiva, das características do contexto no que se realizou o traballo, das dificultades atopadas; apenas conversas informais no seo do equipo, que con todo, non van a facer que desapareza un certo malestar e a dúbida sobre a propia capacidade, ao lado de constatar, por enésima vez, a dificultade de que o profesorado asuma a súa responsabilidade nos procesos de formación e de mellora, o que pola súa vez, ven a constituír unha coartada (mais ou menos real), que suaviza a tensión deste momento. Non é difícil entender que, un contexto favorable para poder desenvolver procesos de asesoramento nos que se contase co exercicio da responsabilidade dos centros e profesorado,

repercutiría na mellora do noso labor ao tempo que nos proporcionaría unha mellor avaliación dos nosos puntos fortes e débiles e en consecuencia, a oportunidade de potenciar os primeiros e robustecer os segundos.

Finalmente, o que si esta claro, é a necesidade de que asesores/as posuamos os coñecementos necesarios para saber como avaliar, elaborar estratexias para axudar ao profesorado a reflexionar e valorar o seu labor, as necesidades de formación e os procesos de formación, etc.; pero tamén, para ser capaces de avaliar o noso propio traballo, como individuos e como equipo, de tal modo que a avaliación constitúa un recurso para a mellora da nosa práctica e da do profesorado.

Non se trata tan só de obter información, senón de que sexa útil, de saber que facer con ela, (Villar e Marcelo, 1992), de tomar decisións e criar condicións favorecedoras para que se produzan os cambios e melloras perseguidos. Este é, na miña opinión, un talón de Aquiles do labor asesor. Constatar as debilidades debe levarnos a planificar e desenvolver accións sistemáticas de mellora, pero estas, cando se contemplan, soen quedarse en intencións tanto por cuestións relativas á complexidade do contexto de traballo (variedade de tarefas, descontinuidade, indefinición, sobrecarga, etc.), como por falta da formación e das competencias, do saber necesario para facelo, sen deixar de lado os aspectos micropolíticos, que teñen que ver co exercicio do poder para que as cousas vaian nunha dirección determinada. Isto leva, en ocasións, a desenvolver estratexias que como sinala Hargreaves (1996), permiten ubicar os problemas (*caldeiros do lixo*) e dilatar, obviar ou dirixir a solución,

*Valoración das actividades non presenciais. Amósase unha insatisfacción, entre outras, polas seguintes causas:*

- o excesivo nº de PFAC, GT e SP impide unha maior dedicación
- a elaboración pouco axustada dos proxectos
- Proxectos moi ambiciosos que propician perderse.
- a formación das/os coordinadoras/es
- A formación de asesores/as . O dominio do temática pola súa parte.
- o rol da persoa asesora
- A docencia desaproveitada, que se faga ou non e o como se fai

- -a ampla temática que abarcan
- a avaliación dos traballos/memorias (PL, 11/09/2003, 2239-49)

Ao tempo, non se pode esquecer que a administración demanda “resultados”, tanto por cuestións políticas, de maneira que hai que responder, sobre todo, con números, como para coñecer e avaliar o labor dos servizos de apoio e de asesores e asesoras en particular. Aínda que non é doado, como acabamos de dicir, cómpre obxectivar, na medida do posible, os procesos de formación, amosar “produtos”,

*Onte tivemos un plenario de avaliación, sobre todo de GT, PFAC e SP. Estaba presente a nova inspectora do centro, é a primeira vez que ocorre. Dixo que quería apoiarnos... Falouse en resumo das dificultades: que so traballa unha parte do profesorado do grupo, falta de tempo para ir a asesoralos e tamén que o profesorado non soe dispor de tempos e espazos comúns que lles faciliten o traballo colaborativo... Só quero comentar o que saíu o tema dos produtos e os procesos. Eu comentei que había que diferenciar ambos, que a avaliación dun e doutro podían ser diferentes... Cando lle tocou a el dixo que non era coma min, que a el lle gustaban os produtos. Comentei que eran importantes os produtos pero tamén os procesos e que estes condicionarian aqueles. Comentou a inspectora que ás veces non se sabe ver o produto. É a primeira vez que a inspección se interesa e manifesto coñecemento da dificultade do noso labor, recoñecemento do mesmo e amósase disposta á apoiar. Comentou que non se trataba de que lle dixeramos se iamos moito ou pouco polos centros, por exemplo, senón que o que quería era apoiar. Está claro que o momento da avaliación, particularmente se hai alguén “de fóra”, resulta algo duro, sobre todo porque é difícil amosar o que facemos e o que resulta do que facemos; parece que sempre queda a dúbida de si facemos o suficiente e si sabemos facelo, fronte ás dificultades tanto de tempo para implicarnos como de resposta positiva do profesorado á hora de comprometerse coa súa propia formación...(Diario, 15/02/2003, 4038- 4059).*

#### **4.4.1.3 Capacidade de reflexión sobre a propia práctica**

No capítulo V, abordamos aspectos do coñecemento apropiados e necesarios se pretendemos mellorar a nosa práctica, como se argumenta no marco teórico da investigación. Ao referirnos ao saber e a formación do asesor/a, sinalamos as achegas de autores como Schön (1983), Perrenoud (2004), en relación coa importancia de que o profesorado reflexione sobre a

propia práctica e, máis particularmente, aos procesos reflexivos que deben desenvolver asesores e asesoras (Hernández, 2001).

Tamén no capítulo IV, aludimos á necesidade que os centros, como tales, teñen de avaliar a súa práctica para emprender procesos de innovación e mellora (Fullan, 2001; Guarro, 2005) e de diferentes estratexias para levala a cabo (Bolívar, 1999), que levan consigo partir dun proceso de revisión, dunha avaliación. Coñecemento igualmente conveniente para o noso labor, ¿como axudar a un centro a avaliar a súa práctica senón?

No proceso de asesoramento, a reflexión sobre a práctica debera ser algo cotiá, debera contarse coa avaliación continua como un recurso indispensable e valioso. Para poder axudar ao profesorado é necesario valorar, sopesar, observar, avaliar o traballo realizado, a interacción, as necesidades do profesorado e centros, etc., etc.,

*Logo ao final, comentoume unha de Ed. infantil que para facer un seminario, se logo non sabían que facer...que xa fixeran un e que invistiran moitas horas e fixeran cousas que logo non servían....tamén na mesma liña fixo un comentario a coordinadora de lingua...de todo o centro. A miña reflexión é que non se lles presta o apoio que responda ás súas necesidades e que a xente non fai porque non sabe facer...Insistiron na necesidade de que alguén lle diga por onde teñen que tirar, que oriente...¿que importante é organizar ben o traballo e guíalo para que a xente poida traballar e se sinta satisfeita ó considerar que lle é útil o que fai!. Unha vez máis aparece o tema da nosa **preparación e da nosa capacidade para asesorar** adecuadamente, para responder as expectativas do profesorado e que non se sinta perdido (Diario, 02/03/1998, 1132- 1142).*

Neste senso, a miña experiencia de redacción dun diario, das notas de campo, non obstante a súa discontinuidade, ao lado do proceso de investigación para a realización desta tese, teñen construído instrumentos e recursos favorecedores da reflexión (a avaliación está así presente), de axuda ao meu desenvolvemento profesional. Non en tanto, teño botado de menos un contexto máis facilitador, no que o debate, a discrepancia (pois a expresión do desacordo que da pe ao debate é valiosa e produtiva), puideran colaborar. Esta cultura individualista, que non implica falta de desexo de mellorar a propia

práctica, non só ten espertado en min un sentimento de desacougo, senón tamén furtado que asesores/as como individuos, o equipo de asesoramento como colectivo e o Centro de Formación e Recursos como organización, vexamos moi diminuídas e mesmo negadas as oportunidades e posibilidades de innovar e mellorar o labor de asesoramento,

*Insatisfacción miña porque cuestionei o xeito de avaliar e...dixo que non era cuestionar só que se deran alternativas...(No fondo ¿non é que realmente non estou segura, respecto o que “ofertei” como criterios?:Posible incidencia da formación, dos cursos...Ver os puntos positivos e negativos e sacar propostas de mellora*

*...Díxenlle que “íaa ao sanatorio para que me axudasen a parir” que para facelo soa quedaba na casa. Excepto...o resto non se pronuncia...*

*Tal vez non sabe por onde saír e “ataca” para defenderse.*

*¿É incómodo que eu cuestione tanto?¿Por qué? ¿Para quen? ¿Debo seguir así?. Eu creo que si pero con máis sistematicidade...*

*Logo pensei, dado que eu dixeran que había máis compañeiros/as no Plenario que podían opinar respecto o xeito de avaliar...que...en vez de apoiar a miña estratexia, bótaa abaixo, se...plantexa ó Plenario, de entrada, (non despois como fixo) que si debatemos o xeito de avaliar tal vez a xente se manifestara, pero cando o fixo (pretexto que se dixera de facer a avaliación co guión do ano pasado que resultara “moi positivo”) xa proporciona unha “coartada” á xente para non se “mollar”, seguir adiante..*

*Pregúntome:¿seguir así? Eu non vou salvar o mundo...*

*Se cadra teño razón (penso que si) Tal vez equivoco o xeito de facelo, pero claro móvome segundo teño oportunidade non vou ir a cada Claustro, etc. cunha estratexia para facer pensar os/as meus compañeiros/as...???Estou descontenta do que fago (cousa miña, avaliarme e tomar decisións eu...) e do que facemos como grupo e como CEFOCOP. ¿Qué facer?...*

*A lo menos saen estes temas. Se eu me cuestiono, cuestiona, aínda que non interveñan pode que o resto se cuestione???*

*¿e así medro e medramos?. Pero ¿é isto o que teño que facer?. Nunha parte representaría a miña achega ó grupo e a min mesma pero...¿Qué aporta á formación do profesorado? (Diario, 03/01/1997, 8- 52).*

Co comezo da segunda etapa e a renovación parcial do equipo, parecían abrirse posibilidades que antes non había, pese a desacordos iniciais,

*Deu un dossier, xa con documentos para a avaliación inicial, final dos proxectos, seguimento....así como coas normas, etc, para que as coñeceran os novos...O dos documentos preocúpame un pouco, ...claro que é unha proposta...pero a min o que me preocupa é o que pode haber detrás: **o modelo de formación e de asesoramento que hai**, e como se*

*levará a cabo o asesoramento o cal se vai a avaliar con eses documentos...¿non estarei un pouco emperrada en que hai que facer as cousas cunha orientación...pero claro é que esa é a miña "visión", o meu "estilo", que está de acordo con estudosos e investigadores de relevancia. Certo que é lexítimo querer cada quen ter autonomía...dixo.... que combinar unhas liñas coa autonomía , pero eu como que desconfío en función da experiencia e do coñecemento dos que xa estabamos...E nada menos que eu son a coordinadora pedagóxica...ata penso que é un modo de me facer calar non porque el o pretenda, penso que na intención quere a mellora, aínda que seguro que vamos a discrepar logo a hora de levala a practica, pero claro teño a miña oportunidade e se as cousas, documentos, etc, non me parecen adecuados ¿cales o son?, dende logo todos temos a oportunidade, tampouco eu teño que ser a que descubra nada, aportar o que poida saber e pensar, como os outros...(COLABORACIÓN) pero esta claro que teño que mollarme e que e unha oportunidade para que profunde na miña reflexión, nos meus coñecementos e sobre todo de cara a acción, producir, que é o meu punto fraco, ou a lo menos o que el me achaca (Diario, 06/09/2000, 2690-2713).*

Este posicionamento e as dificultades que leva consigo, mantéñense ao longo do tempo, a cultura do illamento (Hargreaves, 1996), os aspectos micropolíticos, son importantes condicionantes para o desenvolvemento organizativo e das persoas. Se ben o transcorrer do tempo rebaixaría as miñas expectativas, tamén é verdade que houbo notables esforzos e progreso de todo o equipo; tal vez tendemos a ver o que queda por alcanzar máis que o logrado,

*Todo parece repetirse, non obstante pase o tempo e mesmo cambien algunhas persoas...Estaba algo triste e pensando que tal vez eu estou equivocada... Ou non sei..., bueno o que si sei e que son unha ilusa ea xente é máis realista. Traballa como cree conveniente pero non espera que consensuemos máis alá de catro cousiñas, non pensa en comprometerse moito porque non ve que as cousas poidan mellorar...Todo aquilo que é posible dentro dunha orde e que podemos controlar, traballamos por elo...Aquilo que é difícil, que supón un reto forte, ...pero, ¿que vamos a cambiar así?. Certo, non se poden facer milagres...pero ¿faise todo o que se pode ou a lo menos moito do que se podería?...*

*Certamente, ás únicas persoas que parece interesarlles a formación é a nós...Pero bueno, aínda que non temos os mellores medios eu sinto que, de acordo ao que si temos non facemos o que sería posible...Sinto que non melloramos, que non podemos dicir pois acadamos tal...*

*Xa sei que son algo radical, ... Así que, unhas veces máis contenta, outras menos e sempre dándome conta do moi limitada que son e do pouquiño que facemos, que fago, aquí estou..*

*Puiden comentar algo con ..., e opina que si, que non se ve que melloremos, ...Ata me saltaron as lágrimas e repetín que teño que estar equivocada...Dixome, non é que esteas equivocada, eu penso coma ti, pero estás noutro nivel...Pero claro, o meu reto sería achegarme, ver que podo facer...Bueno, a lo menos algo xa o fago...pero claro, son a de sempre, a que pon peros, a que quere fundamentar, ...Hai máis persoas que se preocupan, non son eu quen pode dicir ata onde, pero como que asumen que non se pode facer nada dado que as demais non se manifestan...Unha das cousas que máis me doía onte foron os silencios, a falta de opinión, nin sequera para asentir...e menos para disentir...Pero claro, eu teño que respectar as actitudes e comportamentos, non obstante, dixen que había máis persoas que podían opinar por ver si se sentían aludidas, pero as que calaban seguiron a facelo, de maneira que o que dicía apenas rebotaba nunha soa persoa...O que cala outorga. Non en tanto, sei perfectamente, por conversas, polo discurso, que cada quen o fai o mellor que sabe e pode, dentro dese compromiso, dese ata onde podo e se pode, ata onde estou disposto/a a chegar... Hai un discurso que traduce o íntimo desexo e as expectativas de mellora e de conseguir realmente axudar ao profesorado e centros nos seus procesos de formación para mellorar a práctica de maneira que o alumnado poida recibir a mellor educación posible. Isto si é compartido... Non sei se son “moi esixente”, pero eu esperaría que o noso claustro non fora coma o dos centros, tanto máis cuanto que vemos que unha das dificultades é que non se implique o profesorado... Certo que temos moito traballo, en gran parte burocrático, pero se non nos organizamos para ter ocos para a nosa mellora, ben pouco podemos esperar...Un curso novo por diante, e que pouco prometedor se presenta...Bueno, erre que erre, dentro do posible, (Diario, 31/10/2009, 5164- 5212).*

Algunha das actividades de avaliación son obxecto de análise neste relato; sen embargo, non pode dicirse que estea instaurada unha cultura de procesos sistemáticos de avaliación e moito menos que o emprego da información obtida teña repercusión directa no labor de asesoramento á formación do profesorado; a pesares de que, como vimos, sexa posible dar conta de como se realiza a avaliación en distintas actividades, o cal refrenda a vixencia e actualidade, das palabras de Joyce e Showers (1988),

*Ata agora, a eficacia da maior parte das ofertas de desenvolvemento do profesorado tense estimado a través de enquisas de opinión distribuídas tanto durante como a fin da sesións de formación (Joyce e Showers, 1988:121).*

E, do mesmo modo, parece deixar en entredito os diferentes traballos relativos á necesidade de avaliar a formación e o asesoramento á mesma, da que falamos no capítulo IV e V, principalmente.

Con todo, non podemos concluír nunha visión negativa, esta investigación amosa que, máis que ausencia de avaliación, hai contextos non facilitadores, dificultades que cómpre remover, na medida do posible. Esta historia é, a fin e ao cabo, a historia do intento de acadar máis coñecemento para remover dificultades e actuar proactivamente cara a mellora do asesoramento á formación do profesorado e da educación do alumnado finalmente, nunha perspectiva crítica e de transformación social.

#### **4.4.1.4 Coñecementos pedagóxico-didácticos**

Os coñecementos do asesor/a sobre os diferentes instrumentos, procedementos, uso da información obtida, etc., entran en xogo, como dixemos ao falar da capacidade de organización e xestión, no momento de desenvolver as actividades de formación, isto é, de apoialas, de traballar colaborativamente nos procesos de formación co profesorado.

Os coñecementos adquiridos a través da propia formación pedagóxica, lecturas, experiencia, han de colaborar para sustentar as estratexias de asesoramento relativas á avaliación. Seleccionar os instrumentos adecuados en cada momento, o modo de empregalos, de conseguir que cumpran a súa función de recursos de axuda na formación para a mellora da práctica

Cando falamos de avaliación, en tanto supón a reconsideración de todo o que facemos, hai que ter en conta que se poñen en xogo unha grande variedade de todo tipo de coñecementos; a súa necesidade pode observarse a cada paso, pois tal e como temos dito a práctica asesora é unha, global; non en tanto, apuntaremos algunhas consideracións.

Está claro, que as habilidades comunicativas e de interacción, desempeñan un papel relevante e son necesarias no labor de asesoramento.



Neste aspecto concordan diferentes autores dos que falamos no capítulo V, no apartado dedicado ao saber e a formación do asesor/a.

Tamén para min, persoalmente, a capacidade de establecer unha auténtica comunicación, de *construír en interacción o mundo*, é fundamental na práctica do asesoramento en tanto me permite entender e facerme entender, ir construíndo unha relación e a partir de aquí tentar axudar.

Como pode observarse nos ítems do cuestionario exploratorio sobre as concepcións de asesores/as, considéranse pertinentes os coñecementos relativos tanto a avaliación da formación como tal, como os relativos aos materiais para desenvolver os procesos de ensinanza e aprendizaxe. Tamén para nós é pertinente o coñecemento relacionado co desenvolvemento profesional e a súa avaliación (como vimos no capítulo III), así como co da innovación e mellora do labor docente (capítulo IV) e coa súa respectiva avaliación; do contrario ¿como axudar ao seu desenvolvemento?. Incluímos, así, os mencionados capítulos como parte do marco conceptual, por cuanto o labor de asesoramento pretende axudar ao profesorado na tarefa de desenvolvemento e mellora progresivos.

A formación que asesores/as demandan e que, nas oportunidades habidas, levamos ao cabo, tanto a nivel autonómico como do Centro de Formación e Recursos no que desenvolvo o meu labor, inclúen, entre outros, aspectos relativos ao apoio ao profesorado e centros na detección de necesidades e confección de proxectos de formación.

A formación en centros require un coñecemento dos mesmos en tanto institucións particulares nas que ao lado dos aspectos directamente relacionados coa ensinanza e aprendizaxe, hai que considerar, a cultura na que teñen lugar, o clima relacional. Están pois presentes coñecementos relativos á organización escolar, desenvolvemento organizativo; resulta necesario e útil, ter dominio dos procedementos e recursos que nos permiten coñecer mellor un determinado centro educativo ao que pretendemos dinamizar e axudar a mellorar o labor que imparte; nesta dirección, ocupámonos no marco

conceptual das estratexias de desenvolvemento profesional e institucional (capítulos III e IV).

Na práctica do asesoramento as nosas posibilidades de acceder e incidir nos centros para que realicen unha *avaliación* do seu labor educativo desde unha perspectiva global son practicamente nulas. Non en tanto, a oportunidade de considerar algúns aspectos preséntase coa confección de proxectos para formarse, acolléndose ás convocatorias do Plan Anual de Formación e, en menor medida, nalgunha outra de ámbito autonómico, como os aludidos Plans de mellora, nos que como vimos, se precisa detectar áreas de mellora.

Testemuña de que o coñecemento relativo aos centros (a avaliación resulta imprescindible), é demandado por asesores/as, son entre outras, as reiteradas alusións á necesidade de estratexias para axudar a elaborar proxectos de mellora (baixo as diversas modalidades ou convocatorias institucionais), as cales nos referimos máis atrás, ao falar da planificación, dentro do proceso de desenvolvemento.

O emprego e utilidade da información obtida nos procesos relacionados coa análise da práctica, a detección de necesidades, etc., resultan un aspecto crítico, polo que os coñecementos de asesores/as neste campo son fundamentais, non só individualmente senón tamén como equipo, tal e como sinalamos na categoría relativa aos mesmos,

*PORQUE, a fin, PARA QUE SIRVE, xa a nós mesmo, esta valoración, ¿Qué conclusións sacamos da incidencia da formación, do noso labor e de mellora para o noso traballo?, deberíamos ter información que permitira cambiar e mellorar e isto debería “verse” ... (Diario, 25/06/2002, 3729- 3732).*

En certa medida, tanto os propios instrumentos de avaliación, como a súa xestión e o emprego da información obtida, son unha chamada á necesidade de adquirir unha maior formación neste campo. Non todo pode achacarse á falta de sistematicidade ou ás dificultades para avaliar.

Tanto ao longo do desenvolvemento, como no momento de realizar o informe de avaliación final das actividades de formación de grupo, ás que nos vimos referindo, necesitamos coñecementos relativos, non só a elaboración senón tamén á avaliación de materiais para desenvolver os procesos de ensinanza e aprendizaxe, que son un dos obxectivos frecuentes destes proxectos de formación; non só desde unha perspectiva que podemos denominar técnica, senón que debe explicitarse o modelo educativo e social ao que serven, aspecto este que non se trata como equipo; parece darse por suposto como outros aspectos aos que nos temos referido.

As alusións á necesidade de coñecemento disciplinar, non aparecen, de forma explícita, con moita frecuencia, nin con claridade, como demanda de formación por parte de asesores/as, non en tanto, avogar por un modelo de asesoramento de contido, situarse na posición de experto, levaría implícita esta necesidade, que no cuestionario resulta un coñecemento necesario para o 72%, mentres que constitúe unha necesidade de formación para o 59%. É, certamente, un coñecemento moi útil, se ben, aínda para quen defenden esta postura, recoñecen que non é posible ser expertos en todas as disciplinas nin cubrir as necesidades do ámbito dun centro de formación, por máis que os seus equipos estean composto de asesores/as denominados especialistas. Por un lado, o número de centros e profesorado desborda con moito as posibilidades dos recursos humanos, polo outro, gran parte das demandas non son facilmente encaixables no ámbito dunha disciplina. A organización do Centro de Formación e Recursos que está a servir para desenvolver o noso labor na actualidade e desde o ano 2006, estudada e consensuada polo equipo, trata de dar resposta ás necesidades do traballo no Centro; non en tanto, a realidade amosa que acabamos desenvolvendo un labor no que prima a función xeralista, pois resulta máis operativo e responde mellor ás demandas e necesidades da práctica asesora, como cremos que vai quedando de relevo nesta investigación.

Para quen, coma min, entendemos que a horizontalidade, a colaboración, debe presidir a relación de asesoramento, sen desbotar ningún

tipo de coñecementos, entre eles o disciplinar, antes ben recoñecendo os beneficios de posuílos, entendemos que o núcleo do labor de asesoramento é a capacitación para o desenvolvemento autónomo, apoiando o desenvolvemento de procesos conducentes á mellora. Esta é a dirección da nosa proposta ao decantarnos por un modelo de asesoramento de procesos colaborativo e indagar sobre as necesidades de formación e coñecementos necesarios para desenvolver o labor asesor.

#### 4.4.1.5 Actitudes

Non cabe dúbida que o *saber ser*, as actitudes ocupan un lugar destacado e destacable na educación e, desde logo, no labor asesor. Si ademais falamos de avaliación, que implica acceder a unha información propiedade dos centros e profesorado, o respecto, o coidado, o senso ético, a sensibilidade, son ineludibles.

Empregar a información no ámbito restrinxido en que é necesaria, ser sensibles á necesidades e ás limitacións da condición humana, adoitar unha actitude colaboradora que non experta, facendo sentir a cercanía e axuda en lugar do xuízo sancionador, ser *amigo crítico*, que axuda á mellorar, son actitudes e principios de actuación para o labor asesor.

Polo que se refire ao seo do equipo, non é doado atopar un modo de protección e acompañamento no proceso público de avaliación do propio labor. Parecen estar presentes dúas concepcións, a lo menos, da finalidade da avaliación: formativa e sancionadora, sen esquecer que o escepticismo sobre a súa utilidade real, sobre as posibilidades de empregala para mellorar e tamén a falta de saber como facelo, están presentes. Así se amosa cando vemos que a pesares de terse realizado procesos avaliativos, non chegan a culminarse, mesmo cando se emprenden, procesos de mellora.

As actitudes son diferentes en relación coa avaliación do CFR e de asesores/as, hai membros do equipo que adoitan unha postura de esixencia e un

modo de entender a responsabilidade de compartir a información dos procesos de avaliación,

*... porque cando falamos de que non podíamos falar con outros compañeiros como entre nós, e ... lembrou que non había manifestación de recoñecemento de falla de preparación como el estaba facendo, que nalgũa das avaliacións (do labor do centro e asesorías), moi pouco...que tiña incluso cargado as tintas na súa como contrapunto a outras nas que se dicía que todo moi ben-...Eu, comenteille que iso era facer `striptease`, e resultaba moi difícil, que igual cada quen só quería facelo no cuarto de baño da súa casa. El dixo que non estaba de acordo en que o fose pero que bueno que el o estaba facendo. Eu comenteille que quizais nós tiñamos unhas concepcións, coñecementos, actitudes...que o facían posible... (Diario, 14/12/1999, 2020- 2029).*

#### 4.4.2. Dimensión Modelo

AVALIACIÓN: MODELO	CATEGORÍAS		
	Principios da educación	Estilo de asesoramento	Modelo de formación

Táboa 81. Avaliación: categorías da dimensión modelo

##### 4.4.2.1 Principios da educación

En moi poucas ocasións se considera explicitamente, no contexto de desenvolvemento da formación, o carácter político da educación. Nas respostas ao cuestionario, o 20% dos asesores/as amosan desacordo con este carácter, mentres que o acorde é case unánime cando se trata de considerar como responsabilidade da escola capacitar ao alumnado para desenvolverse con éxito na sociedade e contribuír á mellora da mesma.

Non en tanto, este carácter ten ocupado a investigación e as reflexións de diferentes autores/as, e así, no capítulo IV, ao falar sobre as perspectiva política da innovación, observamos que Escudero (2002), sinala o carácter social, cultural e político, non só pedagóxico, das cuestións relacionadas co cambio educativo. Temos aludido igualmente a necesidade de que a avaliación

sexa democrática, o que na nosa opinión, debera ser unha preocupación presente na práctica do asesoramento, como concepción que oriente a mesma.

No relato precedente sobre a avaliación das actividades de formación, fun amosando o meu esforzo por promover, entre outros, aspectos como participación do profesorado implicado nas mesmas, ou a capacidade de reflexión sobre a súa práctica e sobre o proceso formativo. Certamente, recoller con un cuestionario, sen máis, como soe ocorrer na modalidade curso principalmente, as opinións sobre a formación recibida, non é suficiente para que o profesorado poida mellorar a súa capacidade reflexiva e facerse oír; será a xestión dos instrumentos de avaliación, o proceso seguido, o que nos axude a conseguir que teña a súa primordial función de recurso de mellora,

*...o da avaliación se non fora, segundo dixo, porque un día foi a pasar o cuestionario de avaliación a un curso...e viu que llo deu e que o cubrían de calquera xeito,... non se deu conta da importancia da xestión do instrumento e da avaliación...*

*non vamos ...ao debate de como, o por que, facer as cousas dun modo determinado...é dicir, ao modelo de asesoramento...cada quen ten a súa idea de cómo facer...pero non parece preocupar a “transcendencia” do que se fai, se iso serve para construír unha sociedade mellor que, non en tanto, no fondo latexa,...(Diario, 02/07/2002, 3806- 3820).*

Unha vez máis, pode observarse que é nas actividades de formación das modalidades Grupo de Traballo, Seminario Permanente e Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, onde as oportunidades de dar voz e axudar a capacitar para a tarefa avaliadora, son maiores e tamén, en consecuencia, as posibilidades de mellora.

#### **4.4.2.2. Estilo de asesoramento**

Como vimos dicindo, o proceso de avaliación baséase na capacidade de reflexión, sobre a propia práctica, sobre os procesos de formación e mellora desenvolvidos. Sendo así, axudar ao profesorado e aos centros, estimulando a súa implicación, como subliñamos ao falar da capacidade de comunicación, colaborar con eles para potenciar a súa capacitación, a súa autonomía,

constitúen piares básicos dun modelo de asesoramento colaborativo (Bolívar et al., 2007; Guarro, 2005; Domingo, 2005) que persegue a mellora da práctica docente.

As actitudes, que vimos de analizar, teñen un papel definitorio na implementación deste modelo. Outra cousa son as posibilidades de desenvolvemento de acordo co contexto. Tentar achegarse a el o máis posible parece a única saída posible, debemos ter presente que un proceso formativo, é iso, un proceso, que precisa de diferentes apoios, tendo en conta o grao de autonomía de a quen se apoia.

Sendo así, parece necesario que como equipo consensuemos, non só os posibles procedementos e instrumentos de avaliación, nas súas diversas formas, senón tamén o como empregalos, sendo conscientes do modelo implícito na xestión que dos mesmos se realiza. Como dixemos anteriormente, isto tense levado a cabo dunha forma irregular, é un aspecto sempre escorregadizo, difícil, ás veces eludido, dunha ou doutra forma. Entre as razóns explicativas principais que observamos están: a defensa da propia autonomía, sexa ou non ben enfocada; a dinámica propia de traballo, tanto no relativo ás estratexias para desenvolvemento (elaboración de propostas, debate, construción de consensos, etc.), como ás condicións de traballo que se refiren á sobrecarga producida pola multiplicidade e variedade de tarefas e a escaseza de tempo para realizalas, tamén para formarse, que leva a adopcións de estratexias de supervivencia nestas condicións,

*...falei porque xa veño pensando que tal vez deba dicirlle as cousas que penso, sobre cara onde vamos, porque o burocrático estase a impor ao administrativo (eu non teño que presupor que cada quen individualmente non o faga o mellor posible, pero non é así como equipo e niso estamos algunhas persoas de acordo, ... coido que se impón unha lóxica de facer e que ese facer tal vez producirá efectos, porque afondar as cousas non vai a ser rendible, non vai a ser diferente a resposta do profesorado. A ver se me explico..., aparentemente unha toma de decisións rápida, sen complicar as cousas, funcionará na medida en que dado o contexto de moi pouco compromiso do profesorado pode funcionar e non merece a pena, “moler a cabeza” porque vaia ser igual...*

...

*..sentinme mal porque vin que “non sabemos traballar en equipo”, mesmo pensei que non era capaz eu mesma, que non sabía como facer para que enfrontáramos unha reflexión profunda participando todos/as, é moi difícil que todos/as nos pronunciemos, e cheguemos a consensos, chegamos pero teño a sensación de que é para resolver e logo cada quen fará o que lle pareza, como soe ocorrer e pode apreciarse en comentarios que logo se fan...(Diario, 04/12/2008, 4948-4962, 5071-5077).*

#### **4.4.2.3. Modelo de formación**

No relato precedente poden observarse diferentes concepcións de como debe avaliarse a formación, así, aspectos relacionados co fomento da participación, coa procura de que teñan voz todos os implicados, entendela ou non como recurso de mellora, etc. Se ben é certo que nos discursos o acordo non soe presentar obstáculos, isto en lugar de ser beneficioso pode representar o maior impedimento porque non abre a porta ao debate ou este desvirtúase ao partir de falsos consensos e leva a adoitar acordos sobre bases non sólidas que logo cada quen interpreta á súa maneira.

Queremos dicir que, cando se está de acordo nalgunha cuestión de fondo, como que a avaliación debe ser democrática, pero non se cuestionan os procedementos, os modos de levala a cabo, ou ben se decide o emprego de procedementos sen prever que o seu desenvolvemento pode responder a orientacións conceptuais diferentes, ou servir a modelos sociais, educativos e formativos distintos, estase a dar por suposto que concordando no principio, a profesionalidade de asesores/as leva a desenvolvelo coherentemente.

O discurso precedente pode tamén interpretarse como non plural, pero estamos a falar de opcións, de construír comprensións intersubxectivas do labor asesor e do proceso de avaliación en particular, que cremos son necesarias no campo educativo: a democracia sería unha delas, e cando se decide por outros exercendo, consciente ou o que resulta máis grave e perigoso, inconscientemente, o poder en función do estatus, do *saber experto*, ou calquera outra forma non democrática de exercicio daquel, non podemos falar de procesos democráticos.



*... a mellora dos cuestionarios de avaliación a partires dos que temos e que isto nos leve a un debate de fondo (a boas horas mangas verdes...). De todos modos cando me comentou isto, xa antes, non sei que dixen e como que entendeu que claro que había que debater, adiantouse o que puidera dicir e comentou que non teórico¿?, a partires dos documentos...(Con todo isto faime pensar no que hoxe, en certos momentos, vexo como un defecto meu “todo o aire se me vai pola boca”, ¿cómo combinar a reflexión “teórica” con actuacións que se concreten en algo “tanxible” para os/as demais, porque en realidade, para min, moitas veces é tanxible o posible cambio de actitudes, a dispoñibilidade que se crearía a través do debate reflexivo...Aquí lembro o tema dos resultados que falei con [unha relatora]... ¿qué resultados?, ¿A que chamamos resultados?, sen embargo, estou proporcionando documentación a partires da cal debater. Pediu que si se tiñan algúns...eu mandeille por mail os de avaliación final e trimestral dos PFACs...En lugar de comentarmo e dar-me cancha como coordinadora pedagóxica...pero bueno, polo que sexa está motivado a isto...¡Canto ten cambiado, aprendido...eu tamén, pero vexo con certa satisfacción e con ganas de dicirlle pero non dicías...como se aproxima a aspectos que eu tiña defendido...Probablemente estamos nun bo momento...O clima relacional e bo, máis ala de que discrepemos...da “nosa diversidade”. Pode ser un bo momento para a mellora... (Diario, 10/05/02, 3379-3399).*

Na nosa opinión, compartida por algúns compañeiros/as, se ben non é doado delimitar ata onde chegue a liberdade individual compre acadar consensos. Sendo fundamental o *para que* e *por que*, non podemos entender que o *como* non importa.

Tal e como vimos no capítulo IV, Fullan (1999), considera que xerar coñecemento nas organizacións e facer explícito o tácito, tendo en conta que non todo é adecuado e que debe ser compartido, resulta crucial para elas mesmas e para as persoas que traballan nelas; tal e como se ten dito *non se pode educar para a liberdade cos métodos da escravitude*. As boas intencións non son suficientes e resulta necesario posicionarse e responsabilizarse tanto máis canto que por un lado estamos nunha sociedade democrática (na que certamente, todas as opcións democráticas son respectables e defendibles), polo outro estamos tratando dunha materia tan sensible como a educación que imparten as organizacións escolares, e traballamos no fio da navalla, poñendo sobre a mesa, ao lado da pluralidade e o respecto, a responsabilidade, os dereitos do alumnado e da sociedade en xeral a equidade, inclusión, igualdade,

e cando pretendemos contribuír a unha sociedade máis xusta e democrática (Guarro, 2002).

Aprender a avaliar o propio proceso de formación individual e colectivamente, constitúe un proceso formativo e unha aprendizaxe, forma parte do camiño cara o desenvolvemento profesional do profesorado e a mellora da práctica, favorece a súa autonomía. Nesta dirección a avaliación procesual é fundamental así como realizar unha avaliación final desde esta óptica, tanto máis si temos en conta que, ademais de dar conta dos resultados obtidos, debe ser información de valor para a continuidade do proceso de formación; non en tanto, teñamos dito que non soen desenvolverse itinerarios formativos.

Ao falar da planificación, da confección dos proxectos de formación, subliñamos a importancia do apartado relativo á avaliación e aos criterios, en tanto nos axudarán a ir regulando o proceso de formación. Tamén a avaliación final ten o seu lugar e mesmo pode axudar á procesual. A reflexión compartida con outra persoa asesora sobre a importancia de que o profesorado fose consciente do proceso de formación realizado, os achados realizados, das posibles innovacións, do que aprendía en definitiva, así como do que podería ou debería ter aprendido, levounos a elaborar, un pequeno grupo de asesores/as que compartiamos despacho, unhas orientacións para a elaboración da memoria final das actividades das modalidades Seminario Permanente, Grupo de Traballo, Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, que comezamos facilitando ao chegar o momento de elaborala, pero que, na actualidade, logo de algunhas modificacións que tentan melloralo, estou a facilitar aos grupos de profesorado ao inicio da formación, para potenciar o seu valor como instrumento que axude á reflexión, a ser conscientes do que se vai aprendendo e como parte da explicitación dos instrumentos de avaliación que empregarei.

Logo da realización da avaliación continua formativa, ao longo do desenvolvemento dun proxecto de formación, a elaboración da memoria que sintetiza e amosa o traballo desenvolvido, é unha tarefa colectiva máis, con

valor formativo, pois o proceso reflexivo e avaliativo que se realiza, coa axuda do asesor/a, permite incrementar a consciencia do que aprendemos, para que nos serviu ou pode servir na aula, así como daquilo no que aínda necesitamos mellorar. Así mesmo, de acordo coa miña experiencia axudando neste proceso, serve a cada quen para ver a súa contribución ao traballo de grupo, en ocasións para subir a autoestima e outras para reflectir sobre o seu grado de implicación; Nesta dirección, Hernández (2001), reflexionando sobre a actuación asesora, sinala:

*...É necesario facilitar a construción da memoria do proceso compartido entre o profesor e o asesor...Convén evitar a sensación do fracaso...(Hernández, 2001:103).*

#### 4.4.3. Dimensión Tarefas de asesoramento á formación do profesorado

AVALIACIÓN: TAREFAS DE ASESORAMENTO	CATEGORÍAS			
	Establecer relacións	Formación	Recursos	Investigación

Táboa 82. Avaliación: categorías da dimensión tarefas de asesoramento

Como xa dixemos, esta dimensión garda estreita relación coa que denominamos necesidades de formación, relativa a estas e, como a outra cara da moeda, ao coñecemento necesario para o desempeño da práctica do asesoramento. As reiteracións van a estar presentes, como por outro lado o están en todo o relato dada a globalidade do labor, consideración que establecemos de antemán, ao propornos analizar a práctica de asesores e asesoras.

Desde a perspectiva do proceso de avaliación, se ben é aplicable aos demais procesos, apuntamos unhas liñas que sintetizan as tarefas que asesores/as desenvolvemos na práctica cotiá, de maneira que se entenda mellor o contexto de traballo nun centro de formación.

As tarefas, accións, de preparación e asistencia ao desenvolvemento do labor de asesoramento á formación, poderíamos dicir que son innumerables e de natureza extraordinariamente variada, como se pode observar neste relato autobiográfico. Poucas son as que non están, en maior ou menor medida, relacionadas con aspectos burocráticos consumidores da maior parte do tempo de traballo (aspecto posto de relevo no ítem 23 do cuestionario), e conformadores dun contexto pouco facilitador para o desempeño o máis adecuado posible e gratificante do asesoramento: desde preparar as carpetas que se entregarán aos asistentes a unha actividade ata responder ou facer unha chamada telefónica; enviar cartas por correo postal ou escribir correos electrónicos; recibir e atender, como anfitrión/a, ás persoas relatoras seleccionadas coa que previamente se mantivo un bo número de contactos; visitar os centros, habitualmente para tratar de dinamizalos e raramente por a recepción dunha demanda previa pola súa parte; xestionar os aspectos máis burocráticos a través, na actualidade, dun programa informático común a toda a rede de formación: introdución dos datos relativos ás actividades, selección e admisión do profesorado, xestión económica, etc., etc.

Se consideramos o desenvolvemento dun curso, o labor do asesor/a componse de pequenas tarefas que se realizan durante todos os días da súa celebración, tales como atender a que todos os medios funcionen, que os espazos estean en orde, prestar atención as persoas asistentes estando dispoñibles en todo momento, presentación das persoas relatoras e, habitualmente pese a non ser obrigado, atención a estas últimas fóra do horario de intervención e de traballo do asesor/a. Tamén, imprimir, pasar listados de control de asistencia e rexistrar as faltas, ter preparados e distribuír documentación e materiais, observar a resposta, as posibles preguntas, intervencións tanto das persoas asistentes como do relator/a, de modo que, si é o caso, poida facer as consideracións oportunas en función de como transcurra o proceso de formación e, ademais, poida valorar a intervención dos/das docentes, a avaliación, etc.

Esta atención constante, que para unhas persoas significa estar en todo momento presente e para outras facelo de forma discontinua, era máis habitual no primeiro período, ata 1999, no que era máis doado dispor do tempo necesario.

Na actualidade esta presenza resulta, ás veces, imposible, por ter que realizar tarefas que non poden demorarse o que resulta incongruente cun labor de seguimento da formación que se imparte e coa previsión, (segundo o programa de xestión autonómico), de que asesores/as cubramos un cuestionario de avaliación sobre tipo de actividades.

Paradoxalmente, dedícaselle proporcionalmente menos tempo, ás actividades das modalidades Seminario Permanente, Grupo de Traballo, Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros e ao asesoramento, á atención aos centros, en xeral, pese a ser consideradas como núcleo duro do asesoramento e como máis gratificantes, tanto pola demandan que supoñen: implicación, preparación, tipo de tarefas que se desenvolven (son as que se consideran na nosa cultura como máis propias do labor de asesoramento), como pola potencialidade de cambio e mellora que tanto a literatura pedagóxica como asesores e asesoras, lles atribuímos, en particular ás que se adscriben ao enfoque da formación en centros (PFAC); non en tanto, haxa que ter en conta determinadas precaucións, entre ela as relativas a como a actuación asesora é exemplificadora do propio modelo (Granado, 1997), ou como apuntabamos no capítulo IV, as relativas ao enfoque micropolítico no que, como dicíamos, colaboración e imposición administrativa ou manipulación indirecta do acordo, van da man; lembremos os estudos, entre outros, de Hargreaves (1996), en relación coa colaboración, a colexialidade forzada.

Sobre estas últimas tarefas incidimos na correspondente dimensión do cuestionario e ao longo deste relato, pois son as que definen e dan personalidade ao labor de asesoramento.

#### 4.4.3.1. Establecer relacións

Esta categoría garda unha estreita relación coa capacidade de comunicación; cremos que o carácter interactivo do labor asesor, faise patente constantemente, e polo tanto que unha das tarefas é establecer e manter unha comunicación real, unhas relacións de confianza e respecto cos centros e profesorado. O ítem relativo a esta cuestión, acadou no cuestionario un acordo de 86 %. Tanto nos procesos de planificación como de desenvolvemento e claramente no de avaliación, a interacción é ineludible se queremos que sexa democrática, facilitadora da mellora.

Poder “chegar” aos centros e profesorado, que estean dispostos a reflexionar sobre os procesos educativos que desenvolven, acaden consensos sobre os aspectos a mellorar e se decidan a facelo, é un dos desiderátums de calquera asesor/a.

Obsérvase que, os procesos de detección de necesidades, de difusión da oferta de formación, motivación á participación, o desenvolvemento e avaliación das distintas actividades de formación, anteriormente descritos, demandan canles e procesos de comunicación fluídos, asertivos e mesmo gratificantes persoal e profesionalmente, polo que está fóra de calquera dúbida que esta sexa unha tarefa do labor asesor.

Enfrontarse á valoración do traballo, sobre todo cando ha de facerse público non é doado. É neste momento cando as relacións establecidas e os procesos interactivos serven de axuda,

*Onte fun as (Colexio privado), para ir recapitulando e tendo información sobre como foi, na súa perspectiva o proxecto sobre atención á diversidade, e para ter eu máis información, reunímonos cos de Lingua de 2 e 3 ciclo de Primaria; na semana pasada fixen con ..., tamén de Lingua, respecto desto dicir que cando cheguei estaban na sala de profesores/as alí me levou (coordinador), e que lles preguntei, dixeron que me contaran ela dixo un pouco reticente ¿qué queres saber? díxenlle que saber nada, que se trataba de comentar, compartir como lles ía...a partires de aí ela deu renda solta a súa preocupación polos que non aprenden “polos que non queren aprender” que facer e estivemos comentando toda a hora...xa en ton máis distendido...Comentou que*

*respecto do reforzo que quizás se estaba a facer dunha maneira máis sistemática que xa veríamos cando avaliaran*

*Lembro o comentario de... de que (relator) moi ben, aínda que manifestou que eu , (interpreto e poño palabras) non lles dera nada...Esta interpretación venme un pouco dada polo que me dixo a directora, cando o coordinador me levou onda ela e lle comentei de facer a avaliación e dixo o de reunir a lixeira que non, ... non sabía que xa o falara co coordinador e estivera de acordo..... e que tamén esperaba a miña avaliación, que lle dixen que por suposto...me comentou que fora positivo pero que non para repetir (claro que tamén sei que lles interferiu co seu ritmo de colexio privado e con actividades propias),..(Diario, 21/05/02, 3472- 3494).*

É obvio que a interacción da lugar á discrepancia, senón ao conflito e que o asesor/a pode verse involucrado, se ben hai estudosos/as que consideran que pode exercer, tal e como vimos no capítulo V, un papel non só de harmonización e xestión da diversidade (Hernández, 1992, 2001; Rodríguez Romero, 1996) senón mesmo de mediador, (Dalin e Rolff, 1993; Miles, Saxl e Lieberman, 1988), tanto os resultados do cuestionario como a nosa experiencia amosan que a tarefa de mediación nos conflitos non é asumida. Pode observarse que mesmo hai un certo temor ou prevención, aínda que resulte un paradoxo de acordo co desexo de chegar a eles, dirixirse aos claustros ou grupos relativamente grandes de profesorado por este motivo, tal e como sinalamos tamén na dimensión necesidades do proceso de Planificación.

En calquera caso, na práctica asesora, é ineludible atoparse con diferentes intereses, discrepancias modos de ver, no seo dos centros, das organizacións educativas, aos que aludimos no capítulo IV, ao considerar o centro escolar, as comunidades profesionais de aprendizaxe (Fullan, 2005, 2009), como nicho ecolóxico do labor educativo e as cuestións micropolíticas das mesmas (Blase, 2000, 2002; Bolívar, 1999). O asesor/a debe enfrontar estas situacións e axudar aos implicados, aos centros, profesorado, grupos de profesores/as, a resolver ou xestionalas de maneira que non obstaculicen os procesos de innovación e mellora, tarefa coa que concordan, como vimos no capítulo V, moitos autores/as (Granado, 1997; Lippit e Lippit, 1986; Miles,

Saxl e Lieberman, 1988; Van Velzen, 1985). Un bo clima relacional constitúe un elemento necesario para a innovación e mellora educativas.

Sendo así, se ben podería desligarse a mediación nos conflitos dos que podemos denominar internos e propios dos centros, esta separación non se entende nunha concepción do labor de asesoramento como capacitadora, a través da colaboración cos centros, no seu enfrontamento e resolución cando fose posible. Non se trata de penetrar na intimidade dos centros, senón de xestionar os desacordos, as diferenzas, facilitar a conciliación de posturas diversas, que xurdan cando acometen procesos de mellora.

#### **4.4.3.2. Formación**

Unha das tarefas máis claras, por constatable, é participar na elaboración, desenvolvemento e avaliación do Plan Anual de Formación. Dicimos constatable, en tanto as actividades de formación, nas súas diferentes modalidades, se avalían (dunha ou doutra maneira), se realiza a detección de necesidades con uns ou outros procedementos, etc. Cada asesor/a, ata os dous últimos anos, realizaba unha memoria do seu labor anual, para contribuír á elaboración da memoria anual do Centro de Formación e Recursos, independentemente de informes *formais* que poidan ser solicitados pola administración con diferentes finalidades, non sempre ben coñecidas ou sen un obxectivo, aparentemente, claro.

Xa describimos anteriormente as actividades de formación, nas súas diversas modalidades e os procesos avaliativos implicados nelas, os instrumentos e a súa xestión, o emprego da información obtida, e analizamos o modelo ao que responden ou deberían responder, polo que non vamos a reiterar a análise.

Polo que respecta a avaliación global da actividade do centro de formación (CEFOCOP/ CFR), pode observarse un percorrido sinuoso, particularmente no que se refire a facelo como labor de equipo e compartir os



resultados, que se ben persistiu en variados intentos de consensuar criterios, obter conclusións que serviran para a mellora, paradoxalmente, este proceso foise debilitando, ata interromperse co proceso de certificación en calidade, durante o que a avaliación era un conxunto de números e indicadores apoiados por “evidencias”, para tornar e desaparecer de novo nos anos posteriores absorbidos, pola multiplicidade de tarefas e, seguramente, pola escasa ou nula influencia que a información obtida chega a ter no labor do equipo de asesoramento e no Centro de Formación e Recursos, no seu conxunto. A falta de sistematicidade, a dificultade de obter a colaboración e responsabilidade do profesorado.

Na que denominamos primeira etapa (ata 1999), a avaliación global do labor do CEFOCOP, acostumaba a realizarse á fin do primeiro cuadrimestre escolar e ao remate do curso. Dáse por sentada a existencia duns obxectivos de asesoría, pero non se coñece a súa existencia real, non son públicos ou compartidos, ocorrendo o mesmo cos obxectivos que, como centro, deberán estar contemplados; (non será ata o ano 2006 se requira que cada asesor/a *entregue* á dirección do centro os obxectivos que persegue para os primeiros tres anos, pero non se comparten como equipo). Obsérvase falta de referentes, de obxectivos, de sistematización ou debate profundo ao lado do desexo de avaliar, contrastar e compartir as valoracións do traballo realizado,

*...Avaliación do centro. Avaliación dende cada asesoría de cada actividade, cubrir o anexo IV...Pódese por...a incongruencia de avaliar despois de confeccionar o plan provincial...Logros, dificultades, experiencias...Valoración xeral das actividades, non puntual,..obxectivos da asesoría...Facer un debate no Plenario avaliativo despois de reflexionar cada un ... (PL, 02/05/1995; 447-456).*

Na análise do proceso de avaliación obsérvanse cuestións referidas ao que, como, para que, avaliar. Téntase, como dicimos, a elaboración de criterios de avaliación ao lado da organización e desenvolvemento do traballo en equipo ou individual...

*Está pendente a avaliación das nosas actividades...Díxose que cada quen puxese por riba da mesa...modelos de avaliación que usa (PL, 02/05/1995; 463-65).*

*...Comezar por avaliar as nosas actividades...1º recoller os diferentes modelos de avaliación que usan os asesores/as nos cursos...(PL, 05/05/1995; 503-05).*

*Pasado o prazo para aportacións ao documento sobre avaliación da Estrutura organizativa do CEFOCOP sen recibir ningunha, PRÉGASE que se entregue cuberto no Plenario (PL., nota anexa á convocatoria, 09/06/1995; 537-539).*

Poucas veces hai definidos, como veño reiterando ao longo deste relato, cando menos formalmente, uns obxectivos de centro (en coherencia cos da dirección e asesorías e viceversa), que constitúan os referentes da avaliación. Unha das escasas veces nas que se plantexa, de forma clara e puideramos dicir que “inapelable”, a elaboración duns obxectivos, é na terceira etapa, con ocasión da elaboración (prescritiva), do Proxecto Educativo, no que ao lado dos obxectivos xerais a incluír no mesmo, se considerou necesario ir cada ano escolar facendo unha concreción dos mesmos,

*...acórdase que a Comisión do Proxecto do Centro, elabore unha proposta dos obxectivos xerais do Proxecto Educativo e dos do CFR para este ano.  
Logo daraos a coñecer e faranse achegas...(XUNT-INT, 06/10/2006, 129-131).*

Tamén as memorias do Centro de Formación e das asesorías como parte da mesma, tanto na época dos CEFOCOP, primeira etapa, como na dos Centro de Formación e Recursos, (segunda e terceira etapas), que deberían constituír un instrumento que achegase información relevante, van sendo progresivamente un trámite burocrático, que se compón dos documentos que rexistran os resumos das actividades desenvolvidas e apenas unhas poucas ideas valorativas do realizado xunto coas perspectivas individuais de futuro. A perspectiva é primordialmente individual, máis alá de que haxa momentos nos que se relata en grupo o que cada quen realiza, non se consegue extraer

información relevante ou simplemente útil para o labor futuro; non só nin tanto pola información obtida, como por o emprego que dela se fai ou pode facer.

Finalmente, nos últimos anos, o trámite de elaboración da memoria é cuberto por unha soa persoa recollendo documentos administrativos e, nalgúns casos, achegas das asesorías. Sobrevoa o acordo tácito de que non ten valor para a mellora do labor do Centro de Formación e Recursos e da práctica asesora, sendo só unha tarefa burocrática máis, de maneira que se economizan tempo e esforzos. Non é un aspecto que eu, persoalmente, comparta, pero entendo que non haxa motivación ao non obter ningún tipo de feedback, nin administrativo nin como produto da reflexión en equipo.

A oportunidade que as comisións internas de traballo, en particular a comisión de formación e a de asesoramento, teñen representado para poder formarnos e como contexto para compartir a reflexión sobre o noso labor, aínda realizando diversos traballos salientables, xa aludimos, cando menos para o contexto do que falamos, non conseguen a sistematicidade que evitaría estar constantemente retomando os mesmos temas, desde practicamente o punto inicial, tanto máis cuanto que o equipo de asesoramento ten un alto grao de estabilidade.

As actividades de formación realizadas a nivel autonómico, toda a rede de formación, tampouco teñen tido un impacto destacable no meu contexto, pese a intentos destacables de que a rede, no seu conxunto, producira coñecemento, partindo dunha formación conxunta e realizando unha reflexión por centros de formación, para logo poñela en común e compartir tamén, recursos, a través da plataforma de teleformación galega (PLATEGA), como ocorreu durante a terceira etapa.

As valoracións e comentarios en relación con esta formación, semellan as que o profesorado realiza: moi teórica, non proporciona recursos, etc.; na nosa perspectiva están presentes, nun contexto institucional, marcado pola falta de implicación e asunción de responsabilidade por parte do profesorado, entre outras, cuestións tales como: forte presenza dunha concepción do asesoramento

desde a perspectiva de experto/a ou dificultade para asumir a inseguridade de non ter recursos que marquen o camiño, que sexan fórmulas máis que estratexias e procedementos. Tamén a continuidade dos procesos emprendidos afecta á súa bondade; uns poucos días, descontinuos, dedicados á formación non poden suplir procesos reflexivos individuais e de equipo, experimentación, feedback, con continuidade e con efecto acumulativo. A falta de tempo, a inseguridade, as diferentes concepcións, etc., etc., non favorecen a aprendizaxe e mellora da práctica asesora,

*... estamos tendo formación para nós con... sobre... formación en centros. O relator despois de definir as características da formación en centros como a que ten como obxectivo fundamental cambiar a práctica, pasou a propor unha estratexia... Nesta... non aparecía algo que nos preocupa, o tema da dinamización dos centros para que "demanden" a formación... comentou que esa non era a demanda que se lle fixera... que el do outro non sabería... Onte pensamos en elaborar a estratexia hoxe pois o relator dixo que poderíamos facelo na sesión que iamos ter... suscitouse a conveniencia de distribuír no momento as tarefas porque non estabamos todos, se tería que facerse nun claustro... que había compañeiros que non asistirán... e houbo certa tensión porque uns querían xa facer o reparto de tarefas e outros non.... Eu comín co relator e este opinaba que había certas persoas que non querían que se elaborase esa estratexia. Tamén considera que hai dous ou tres "malos" que impoñen o seu criterio e que os demais o consentimos... Tamén opinou que en todo caso a estratexia podería elaborarse e se logo non se levaba a cabo por algún sería o seu problema... ou o da dirección, ou da administración... el soe dicir "yo he hecho mi parte...", e incluso "¿y tú?"... O caso é que lle demos voltas e o traballo non se fixo... (Diario, 11/03/1998, 1275- 1322).*

As dinámicas repítense ao longo do tempo, as concepcións de cada quen, as dificultades propias do labor asesor e máis nun contexto institucional, no que o profesorado non soe exercer a súa responsabilidade cara a mellora, debilitan o pulo que se pode querer dar cara a mellora da práctica do asesoramento,

*Xa temos falado varias veces sobre a formación última, en Sanxenxo. Para min a idea era moi boa, xerar coñecemento entre toda a rede... Certo que o tempo era escasísimo e que a terminoloxía non se entendía moi ben. Penso que debeu plantearse máis secuenciada, comezar pouco a pouco, con tempo para que todo o mundo asimilase e*

*comezando por expoñer, máis ben, tentar que todos e todas chegáramos a conclusión da necesidade de acometer o proceso de xerar coñecemento e de compartir un modelo de formación e de asesoramento.*

*Penso que foi unha oportunidade máis perdida; por un lado a administración como organiza formación, pois xa cumpríu e nós non sei se dicir que o escepticismo predomina e que se por un lado parece que esperamos que alguén nos diga ¿o que temos que facer?, ¿que nos dea a fórmula?. Parece contraditorio que, finalmente, reaccionemos como o fai o profesorado connosco, esperando que lle “deamos” solucións.*

*A cousa non mellora cando a formación a organizamos nós no Centro de Formación e Recursos, teñen vido relatores destacados, pero claro, o seu discurso é o de sempre e o que eu penso que ten que ser e pode ser: asesoramento de procesos colaborativo, desenvolvemento organizativo, etc. (“teoría”), se di maioritariamente; pero logo quédanos a nós a tarefa de, baixo estes presupostos, acometer o “traballo práctico”, a investigación e experimentación, para o que temos que pórnos de acordo, primeiro na necesidade de facelo e logo en como facelo e en levalo a cabo (Diario, 13/07/2008, 4856- 4877).*

#### **4.4.3.3. Recursos**

Sería imposible desenvolver un labor de asesoramento á formación que non empregara materiais, estratexias, recursos cos que facilitar criticamente o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e o desenvolvemento das institucións nas que traballa, isto é, dos centros.

Vimos contemplando, ao longo deste relato autobiográfico, algúns dos recursos utilizados nos diferentes procesos e as tarefas realizadas por asesores/as que os ditos procesos implican: a difusión da oferta de formación, a dinamización da participación, a detección de necesidades, a reflexión sobre a práctica, tanto para elaborar os Plans de Formación como para confeccionar os proxectos das modalidades de grupo (SP, GT, PFAC); a axuda proporcionada no desenvolvemento das diferentes actividades e na avaliación, o labor como equipo, etc, etc.

Difundir a oferta de formación e o propio labor do Centro de Formación e Recursos, dinamizar a participación na formación, motivar cara o desenvolvemento de procesos de mellora, constitúen un labor ineludible, mesmo nestes días nos que Internet proporciona a información máis abundante, variada e de rápido acceso.

Desde facer chegar aos centros educativos o que nos denominamos *Libro* do Plan Anual de formación ata diferentes documentos informativos ou materiais como presentacións en *Power Point*, xunto con actividades concretas, teñen sido empregados ao longo de todo o período que estudamos, como xa reflectimos.

No traballo cos grupos de profesores é indispensable, non só dispoñer da bagaxe de coñecementos necesarios o que inclúe aos procedementos, senón de instrumentos de axuda para asesorar que poden ter un formato “físico”, como os que vimos para a elaboración dun proxecto, da súa memoria, etc., ou ben ser o guión da preparación do traballo co mesmo considerando desde o saúdo e toma de contacto inicial ata a terminación da reunión: ter claro o obxectivo e o “contido” da xuntanza, prever o tempo, as persoas, a existencia de posibles conflitos no grupo, a receptividade cara o asesoramento, o espazo, os materiais de apoio e documentación (información, experiencias, pautas, etc.), se fose o caso, a motivación polo traballo a realizar, etc., etc.; son todos aspectos que deben ser reflexionados e preparados polo asesor/a.

Non insistiremos máis porque sería reiterar o anteriormente dito; risco que se incrementa a medida que vai finalizando este relato.

#### **4.4.3.4. Investigación**

Concibir o labor asesor como unha práctica similar á docente e enfocala como un proceso indagador, baixo os presupostos da investigación-acción, amósase como unha estratexia de mellora e así o refrendan, tal e como sinalamos no capítulo V, moitos autores/as, (Hernández, 1992, 2001; Kemmis e McTaggart 1988; Martínez Bonafé, 2008; Murillo Estepa, 2008; Pajak, 1991; Perrenoud, 2004). Si, como defendemos, o asesoramento é un labor singular, nunca exactamente igual, como tampouco o é o contexto, os profesores/as, as necesidades, etc., só a aprendizaxe permanente por medio da indagación e experimentación, respondería ao esforzo de atender á pluralidade, complexidade e diversidade, das demandas do asesoramento.

Non é doado para asesores/as e para os Centro de Formación e Recursos e os seus equipos, desenvolver procesos de investigación sobre o labor realizado. Implicaría, dito moi brevemente, que os asesores/as dispuxeran non só da formación necesaria (Perrenoud, 2004), senón a existencia dun contexto que permitise a sistematización do proceso, o desexo e a posibilidade de compartir e de obter feedback e o tempo necesario para facelo. No noso propio caso foron moitas veces as que sentimos a soidade dun contexto, a miúdo silencioso, no que xunto a voráxine e sobrecarga, propias do traballo, as formas diferentes de entendelo e de comprometerse con el, nos impediron obter ese desexado feedback ou unha resposta a propostas que pretendían ser de mellora do labor asesor. Na práctica, resulta máis inmovilista e para min, máis doloroso, o silencio, que se fure o debate e a colaboración baixo o pretexto ou o acordo tácito de que cada quen desempeña con profesionalidade a súa tarefa e que debe ser autónomo, libre, para facer as cousas á súa maneira.

Razoamentos deste tipo conseguen a coartada necesaria, xunto a un contexto propicio, para contrapor o labor individual ao de equipo en lugar de complementalos, para obter consensos “polos pelos” e compromisos que non van a poder cumprirse porque non son sentidos; pero sobre todo, impiden optimizar a aprendizaxe e cingir forzas para mellorar, ser unha verdadeira comunidade de aprendizaxe. Outras persoas membros do equipo, teñen botado en falta, tanto nas primeiras etapas como na última, pero nesta sobre todo, procesos de traballo que focalicen nos aspectos máis pedagóxicos do asesoramento, debates que leven a construción de consensos sobre os recursos a empregar no labor asesor e sobre como facelo, en similitude con algún dos intentos que anteriormente describimos e de maneira que non se furten as posibilidades de colaborar nesta dirección. Con frecuencia o individualismo e a soidade emerxen na *vida* do Centro de Formación e Recursos e de asesores/as,

*Non obstante el, cando falei de consenso, dixo que ben, que era boa a pluralidade, que el non ía deixar os seus principios polo que se puidera tratar de consensuar, ( parece que dubida do debate...)...*

*...Que a el non lle preocupa a imaxe do CEFOCOP, porque era imposible funcionar como equipo que el o facía a súa maneira (presupoño que ben), e que a xente xa o coñecía, e ademais tiña unha traxectoria anterior.*

*Isto aparece como individualismo froito da experiencia negativa de traballo en equipo, de chegar a conclusión de que non pode facerse así. Sen embargo, habería que preguntarse se é debido a que non quere reconsiderar a súa postura, as súas concepcións, porque pensa que son as acertadas, se non hai algunha dose de autosuficiencia... de non ser capaz de traballar en equipo precisamente...(Diario, 11/09/1997, 179-181, 226-234).*

*...estabamos comentando... e máis eu o tema da avaliación e tamén que ...moitas veces, nos Plenarios, cando expuñas algo en relación coas estratexias de asesoramento, ou ca formación en xeral, escoitaban pero non falaban, non daban a oportunidade de contrastar o que un pensaba, expresaba...así é moi difícil que se poida cambiar algo... Que chegara máis tarde, cando nos oía comentar e redundar neste aspecto, ..., dixo que consideraba que lle concediamos moito tempo, que a tentación era grande pero que persoas ... que ademais non tiñan ningún interese na formación, a propósito de que... sinalara a falta de concordancias entre eles e nós ... dixo algo no que me fixei especialmente, que oxalá tiveran concepcións diferentes das nosas, pero que as tiveran e tiveran interese en traballar pola formación (Diario, 30/06/1999, 1811-1822).*

*...Os Plenarios nos que se tentaba facer unha avaliación non se fan. A Calidade e a análise de datos (¿Avaliación?)...*

*Os Plenarios apenas tratan cuestións pedagóxicas, e as que se tratan van en relación co sistema de calidade. A lo menos algunhas persoas non estamos satisfeitas, cremos máis produtivos os de antes, tenmo comentado ...; e mesmo...que estaba moi convencido xa amosa cansazo e ve que todo son papeis (Diario, 20/12/2005, 4598-4610).*

Nalgunhas ocasións, hai intentos de impulsar procesos de traballo en equipo, favorecer a creación das condicións nas que poidan darse, mesmo, como é o meu caso, chegan a sentirse responsables, xa que acadan a comprensión que lles permite velo como necesario e como expresión do seu compromiso coa mellora educativa; non en tanto, chegan a aparecer como inxenuas, xorden conflitos e o desánimo, cando menos momentáneo, aparece,

*Este ano tentamos que funcionara unha comisión de formación con un tempo “sagrado”, que sempre debería ser respectado e que non deberíamos deixar que se interrompera por tarefas que puideran xurdir. Eu opinei que a formación a desenvolveramos entre nós porque xa tiñamos escoitado a moitas persoas e que no equipo había suficientes*



*coñecementos e experiencia para compartir, pensaba en que tiñamos que acometer nós uns procesos de reflexión con profundidade, para non escudarnos no que alguén nos viñera a contar e logo non elaborar ningún traballo porque non temos tempo. O caso é que ...dixo que había que tratar o tema da avaliación diagnóstica porque era un encargo da administración..., e comezamos xa a seguir dinámicas habituais, desviarnos do falado, producir e non darlle moitas voltas ás cousas, participar pouco, etc.*

*Mesmo houbo tensións porque, ... e máis eu que xa o faláramos e estábamos de acordo, dalgún modo nos empeñamos en que se compartira o que xa algúns/has asesores/as tiñan feito arredor dos diferentes programas institucionais e en que nos concederamos tempo para pensar, elaborar estratexias, recursos para asesorar, ... Pero, ao final, non deixaron de ser exposicións, non tratamento dos problemas que xorden no labor cotiá e ver como se poden enfrontar...Concluín que era unha necesidade de moi pouquiñas persoas e que o resto se desenvolve como mellor entende, adecuadamente na súa perspectiva, e que non vamos a solucionar nada. Claro que é a hora de facer striptease e isto resulta moi difícil para todo o mundo...(Diario, 13/07/2008, 4878- 4899).*

En máis de unha ocasión xorde o desánimo e parecen tremer as propias conviccións,

*... non me sinto ben porque penso que nós temos que ser persoas críticas, comprometidas e non “amoldarnos” ao que pensa o profesorado: unha cousa é empregar estratexias adecuadas que nos permitan chegar e conectar co profesorado, co seu estadio de desenvolvemento, de tódalas condicións do contexto no que traballa e outra “transixir” e pensar que a realidade se impón e non se poden cambiar as cousas; porque se é así, a lo menos eu non pinto nada aquí....Pensar que si o profesorado fai actividades de formación xa vai a formarse, que non é posible cambiar nada porque o profesorado está nas súas rutinas e non cambia, (Lembro que ... dixo un día que lle comentaran unhas persoas coñecidas...Vos rompédevos a cabeza que nós xa faremos o que nos dea a gana...En todo caso isto fala de que non se nos valora, de que non influímos, cuestiona o noso modo de facer...pero coido que non os fundamentos do que debería ser un asesoramento á formación do profesorado para a mellora da educación...).*

*Pola contra, hai xente, moi pouca, pero antes non a encontrabamos, que cando menos se da conta de que “sempre estamos no Centro de Formación e Recursos ou dispoñibles, que “lle botamos moitas horas”...E de feito non está a ser un labor desexado a xulgar pola convocatorias, renuncias e dificultades para cubrir prazas, desde logo á xente de secundaria no lle compensa...*

*O certo é que ela mesma, cando eu lle comentei que pensaba en que me debería ir...Porque eu non apporto nada ó equipo, e tal vez tampouco o equipo a min, díxome que sinceramente cría que si, que si alguén aportaba era eu, que ninguén máis aportaba o que eu, entendín que o*

*meu enfoque...¡Que dilema!, segundo ela si aporito, segundo.... “impido ou podo impedir” que outros poidan aportar...Eu penso que as oportunidades que teño aquí de aprender, máis alá de min mesma, son moi poucas ou eu non as sei aproveitar...Vexo que teño moitas limitacións, falta de desenvolvemento profesional, non sei, e as miñas propias características de insatisfacción con unha determinada estratexia, de preocupación por a súa fundamentación,(aquilo de si vai a querer “educar cos métodos da escravitude” de ¿Fullan e Hargreaves?)...*

*Non sei se é que a miña capacidade de comprensión é demasiado limitada e para os demais é obvio isto e xa non o expresan, de feito observo que nalgúñas ocasións se da como implícito cando, normalmente eu, fago a reflexión. Claro que tamén hai persoas que me apoian, logo será que tamén necesitan compartir, que se faga público no grupo... (Diario, 04/12/2008, 5005- 5039).*

E de novo, cando as dúbidas volven aparecer, resulta gratificante atopar “outra versión” diferente da propia,

*Falei con ... que é con quen mellor me entendía e entende, volveu a xurdir o tema da miña achega ao equipo, díxennlle que tiña que estar enganada eu, estaba coa moral baixa porque me dei conta de que nin se plantean temas encamiñados á mellora do que facemos...Díxome que non, que eu estaba noutro nivel, que tiña outras preocupacións...Díxome que non podía deixar que me afectara así, facer eu o que puidera co profesorado...Finalmente, traballar individualmente; síntoo porque eu creo que somos persoas capaces de mellorar moito e cada quen o fai o mellor que pode... Gustaríame ser capaz de mover aos meus compañeiros e compañeiras, pero ¿como?, sei que se me respecta e mesmo se busca a miña opinión en determinados momentos, pero non é suficiente...Supoño que tamén porque ao lado dun contexto de centros e profesorado bastante conservador e que actúa como unha lousa ..., se pensa con mais realismo ca min e se ve empresa imposible acadar algunha mellora significativa, de maneira que arriscar, asumir compromisos e incertezas máis alá do “aconsellable”, parece exceder as posibilidades reais....(Diario, 14/09/2009, 5123- 5141).*

A pesares de certo desánimo, volven as reflexións esperanzadas que inciden nos mesmos temas, unha certa enerxía para seguir intentando mellorar,

*E sen embargo, creo que cada quen de nós, no seu ser íntimo, si quere transformar a realidade, melloralala, pero ó tempo, penso que a carga desa realidade tal e como é se impón e. ..bueno, deixámonos levar e transiximos con que desenvolva unha formación pouco crítica, que non remove, que non vai ao fondo das cuestións.Claro que temos poucas posibilidades de influír, logo, cando finalmente se valoran os traballos, as*

*producións e tamén cando intercambiamos opinións dicimos que o profesorado ven a formación polos méritos, para os sexenios, que non cambia nada...Que non ten incidencia...Logo ¿Non haberá que ser máis “radicais”, a lo menos ata onde nós podemos chegar?, (Diario, 04/12/2008, 5040- 5048).*

Tampouco, no nivel da Comunidade Autónoma, e pese a oportunidade que se abre, (primeiramente co Decreto 245/1999 e despois unha vez promulgado o Decreto 99/2006, que supoñen sendas novas regulacións da formación permanente na Comunidade de Galicia), ao instaurarse o desenvolvemento anual dalgunha actividade de formación conxunta de toda a rede de formación, se consegue desenvolver, con continuidade, procesos indagadores, pese a contemplarse explicitamente nos mencionados Decretos,

*Promove-la investigación e a aplicación de novos métodos á formación do profesorado (Decreto 245/1999; cap. II, Art. 3ºe: 10.807)*

*Investigar sobre a formación permanente do profesorado e constituír, para os centros educativos, un referente de apoio, innovación e dinamización educativa (Decreto 99/2006; Art. 13d)*

O camiño emprendido a partires do curso 2001-02, cos *Iº Encontros de asesores/as de Formación* <sup>1</sup>, no que se forman mesas de traballo coordinadas por asesores/as, representou, na nosa opinión, unha oportunidade magnífica para abordar procesos realmente investigadores.

Así o entendemos pola natureza dos temas abordados, que ían desde *o desenvolvemento do propio Decreto 245/1999*, acabado de promulgar (neste caso a mesa estaba composta polas direccións dos agora denominados Centro de Formación e Recursos e antes CEFOCOP), *ata a avaliación das estruturas de formación, as modalidades de formación; intervención e asesoramento*

---

<sup>1</sup> Unha das mesas, a referida á avaliación, estaba coordinada por *María Lourdes Taboada de Zúñiga*, un dos mellores seres humanos e das persoas máis comprometidas, coa educación e coa formación do profesorado, tristemente xa falecida, a quen por amizade, admiración, respecto profesional e como pequena homenaxe ao seu labor, por todos/as recoñecido, queremos citar aquí.

*en centros; coordinación entre o servizo de formación do profesorado e os Centro de Formación e Recursos; o papel da asesora e do asesor/a especialista no servizo de formación do profesorado; teleformación; xestión dos recursos didácticos nas estruturas de formación; e o papel de asesora e do asesor/a de formación nos Centro de Formación e Recursos.*

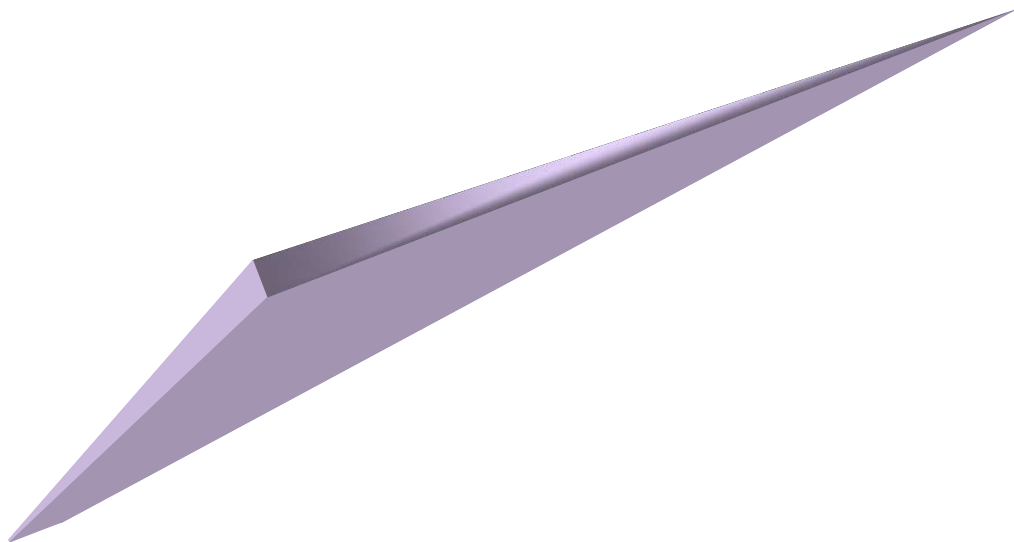
Tampouco baixo a regulación contida no Decreto do ano 2006, e ata o presente, se teñen realizado procesos de investigación para mellorar a formación do profesorado. Como sinalamos anteriormente, na categoría relativa á formación, foi tamén unha boa ocasión de iniciar a indagación sobre o noso traballo, a actividade de formación para toda a rede do ano 2008, que tiña como

*Obxectivo principal: desenvolver unha dinámica de traballo en equipo (pequenos grupos e gran grupo) que permita exemplificar as tarefas e actividades que a rede de formación e as asesorías deben realizar cos centros educativos, cos grupos de traballo, os seminarios permanentes etcétera, para conseguir unhas directrices comúns que permitan realizar un traballo coordinado da rede de formación, susceptible de ser avaliado polas autoridades educativas e polos/as responsables da formación en Galicia (DOC nº. 6, 6,7,8/03/2008).*

Non en tanto, o esforzo de poñer a rede a producir coñecemento non foi entendido nin valorado. Tal vez se impuxo o “realismo”, e, unha vez máis, perdeuse a oportunidade de construír a mellora do labor asesor, buscando consensos, compartindo, valorando o coñecemento práctico de asesores/as, a través dun proceso indagador, máis alá das expectativas da administración.



# **CONCLUSIÓNS, LIMITACIÓNS E PROSPECTIVA DA INVESTIGACIÓN**





## Conclusións, limitacións e perspectiva da investigación

**U**nha vez finalizado o percorrido analítico da información proporcionada polo cuestionario exploratorio e confeccionado o relato autobiográfico, é o momento de, nunha visión de conxunto, considerar se conseguimos os obxectivos perseguidos e ver cales son os achados realizados.

Debemos reiterar que o noso proceso indagador se realizou á luz dunha perspectiva interpretativo-crítica e de reconstrución social, na que baixo unha óptica de complementariedade metodolóxica, primamos o enfoque cualitativo, en consonancia coa nosa bagaxe de concepcións sobre a educación e sobre a investigación e en coherencia co compromiso que tentamos manter coa mellora educativa, e social, que concibimos como democrática e orientada cara a equidade e xustiza social.

Así mesmo, concibimos o labor de asesores e asesoras e do Centro de Formación establecendo un paralelismo co docente e co dos centros educativos (Martínez Bonafé, 2008). Canto máis profundamos máis nos reafirmamos neste paralelismo que se nos fixo patente desde o primeiro momento.

De igual modo, queremos por de relevo que non temos unha pretensión xeralizadora. Unha profesional docente, unha mestra (preciosa palabra de acordo con Maraño, “a que ensina e ama”), eu mesma, indago durante un prolongado espazo de tempo, sobre a miña propia práctica como asesora de formación, que desenvolvo enfrontándome a unha realidade moi complexa e descoñecida (un campo, inexplorado no contexto da nosa Comunidade e moi



pouco noutros), nun contexto institucional, un Centro de Profesores, e dou conta dela baixo a miña perspectiva e responsabilidade.

A miña preocupación e interese eran entender mellor a práctica; de modo que nos proxuxemos conseguir os seguintes obxectivos:

### **Obxectivo xeral**

Incrementar o coñecemento sobre a práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado para melloralala.

### **Obxectivos específicos:**

1. Realizar un estudo exploratorio das concepcións dos asesores/as de formación, sobre a práctica do labor de asesoramento á formación permanente do profesorado, que contribúa a incrementar o coñecemento sobre o dito labor para tentar a mellora do mesmo.

2. Describir, analizar e contribuír á comprensión dos procesos implicados na práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado, desenvolvidos polos asesores/as nun Centro de Formación e Recursos, como punto de partida para a súa mellora.

Consideramos que estes obxectivos foron logrados, por cuanto a nosa comprensión do campo se fixo máis profunda. Penetramos na “vida” do Centro de Formación e na nosa propia, como parte do equipo de asesoramento do mesmo; reflexionando, indagando, construíndo comprensións, subxectivas e intersubxectivas da mesma, é dicir, da práctica asesora. Tarefa na que tivemos a dirección e o apoio (o asesoramento), inestimable da nosa directora de tese, a profesora doutora D<sup>a</sup>. Lourdes Montero, a quen debemos citar por estrita xustiza, que senón polo afecto e admiración que sentimos cara ela.

O camiño foi longo e difícil pero, repercutiu notablemente na nosa práctica, no seu coñecemento e, modestamente, pensamos que tamén na do equipo do que formo parte.

Claro que ese coñecemento non fai se non ratificar as interrogantes que nos preocupaban e suscitar outras novas. Ao fin, a investigación no campo educativo é un camiño de construción de coñecemento que nunca remata completamente.

Chegamos así a entender que *o asesoramento á formación continua do profesorado*, que desenvolven persoas, xunto con outras persoas e que afecta a persoas, é unha práctica que pode caracterizarse como: proceso interactivo de longa duración; baseado en e necesitado de, coñecementos, capacidades ou competencias; reflexivo- indagador; comprometido. Vexamos pois cada unha destas características.

- **Proceso interactivo de longa duración**, é dicir, unha actividade de longo percorrido a realizar xunto con e ao lado de o profesorado, pretendendo axudarlle a capacitarse para innovar e mellorar a súa práctica.

Como proceso de aprendizaxe en interacción, colaborativo, non ten guías precisas, posúe fronteiras borrosas, presenta dificultades relevantes, é moi dependente das condicións contextuais; de maneira que no traxecto asexan concepcións diferentes, afectos e intereses, compromiso e conformismo, dúbidas, rutina, limitacións, utopía e “realismo”. É necesario aproveitar as dificultades para transformalas en oportunidades de mellora.

- **Baseado en e necesitado de**, coñecementos, de capacidades ou competencias, en tanto que, unha práctica do asesoramento á formación permanente do profesorado que mire cara a mellora continua precisa:

- Saber *que facer*. Desenvolver as funcións e tarefas que a configuran, que como vimos desenvólvense nun continuo entre a formación e o asesoramento, se ben nunca deben de perder de vista a finalidade de capacitación e fortalecemento da autonomía e responsabilidade do profesorado e centros para mellorar a súa práctica.
- Saber *como facelo*: isto é adquirir e desenvolver capacidades ou competencias coas que enfrontarse ao labor. Competencias que se

conforman en base a uns coñecementos como reverso das necesidades de formación, que subxacen ás mesmas. Isto é, capacidade de comunicación, capacidade de organización e xestión, capacidade de reflexión sobre a propia práctica, os coñecementos pedagóxico-didácticos que as sustentan e actitudes que conveñen á práctica asesora. Podemos dicir que representan o *know e know how*, do labor asesor .

- Saber *por que*. A xustificación da práctica docente, (Marcelo 1999; Montero, 2001). Os fundamentos conceptuais que a sosteñen, as orientacións conceptuais e modelo ou modelos aos que se adscribe. Nesta investigación temos reiterado a perspectiva crítica e de reconstrución social e o enfoque de procesos colaborativo, como grandes focos que nos prestan a súa luz e nos serven de *gafas* para observar e entender a práctica asesora.
- Saber *para que*. As finalidades que lle serven de referentes, nos que beben e teñen en conta a finalidade última do asesoramento á formación, (mellora da práctica docente para a educación do alumnado e construción dun mundo mellor). Finalidades cara as que deberemos irnos aproximando a través dos obxectivos que sucesivamente se vaian establecendo polas asesorías e polo Centro de Formación, xunto cos procesos para acadalos.

Son estes aspectos abordados nos ítems do cuestionario que se manteñen plenamente vixentes, pois recollen as preocupacións que continúan a selo. De igual modo o estudo da práctica abordado a través do relato autobiográfico, as dimensións e categorías empregadas provenientes da información recollida a través do cuestionario, son totalmente pertinentes, e relevantes para entendela mellor e para procurar melloralas. Recollen e aglutinan, de acordo coa nosa experiencia, o labor do Centro de Formación.

### ● Reflexivo- indagador

De modo similar ao que ocorre coa práctica docente, (Schön, Zeichner, Perrenoud), o asesoramento ha de apoiarse na reflexión e indagación crítica sobre a propia práctica tanto no que concirne ao estilo do proceso co que acompañar, como amigo/a crítico/a colaborador/a e facilitador/a, ao profesorado e centros na mellora do seu labor; cuanto, e en simultáneo, como proceso indagador daquela. Unha indagación que habería de ser compartida co resto do equipo de asesoramento, no que haberá de fluír a comunicación, para explicitar, osixenar e renovar, construír e reconstruír consensos, significados compartidos sobre a práctica e sobre como levala ao cabo.

Certamente, isto precisa de espazo, tempo e condicións adecuadas, moi difíciles de conseguir no contexto dun Centro de Formación. Entre elas, tal e como ten sinalado Fullan (2009), o cambio e mellora requiren unha solución co concurso de tres niveis (*Tri-Level solution*, que no noso contexto serían o escolar-local, autonómico e nacional-europeo), que obviamente superan a nosa capacidade de actuación que non de proposta; mentres a educación e os apoios á mesma non sexa “cousa de toda a sociedade”, as dificultades serán moi considerables.

Entendemos que unha dirección adecuada é, como vimos no marco conceptual, constituír comunidades de aprendizaxe profesional permanentes (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, e Wallace, 2005; Fullan, 2005; Stoll, Fink e Earl, 2004) e de traballar na óptica dun asesoramento de procesos colaborativo (Bolívar, 2007; Domingo, 2005, 2010; Guarro, 2005; Rodríguez Romero, 1996, 2001), así como a de concibir o cambio, a mellora educativa, como responsabilidade colectiva.

### ● Comprometido.

O asesoramento exerce unha función de liderado, nunha perspectiva de igualdade de estatus, camiñando no fío da navalla entre a prescrición, o exercicio do poder e influencia e o fomento da responsabilidade e da

autonomía. Non é doado, a responsabilidade, os riscos e dificultades son evidentes; a cuestión é querer e saber enfrontalos.

A súa finalidade de capacitación do profesorado para que o alumnado reciba a mellor educación posible e contribuír á construción dun mundo máis xusto e mellor; se ben concita o acordo xeral ven a considerarse coma tónica de modo que, as necesidades da vida cotiá ocultan, de facto, esta referencia.

Entendemos que, de modo similar ao que Lortie (1975), sinalaba respecto da planificación da ensinanza, si hai un campo no que evitar o presentismo, conservadorismo e illamento, é o do asesoramento á formación. Unha cousa é ir procurando a solución dos problemas cotiás, non quedarse na inanición e outra facelo con cativeza de miras.

Este asesoramento do que falamos, concrétese nunha práctica asesora que se desenvolve no contexto institucional dun Centro de Formación e Recursos (da Comunidade Autónoma de Galicia), con actividades e tarefas que constitúen o que denominamos “vida” de asesores e asesoras e do CFR. Esta práctica adquire forma nos procesos de Planificación, Desenvolvemento e Avaliación da formación e asesoramento á formación, sobre os que chegamos as conclusións, xerais e particulares, que a continuación expresamos.

### **Conclusións xerais:**

- Existencia de un contexto que presenta gran cantidade de condicións que lastran a práctica asesora. As máis relevantes, xunto coas características do sistema de formación e as prescricións administrativas, son:

- Falta de flexibilidade debida á escasa autonomía financeira, de prazos, características das modalidades e número de plans e programas prescritivos, que dificulta a resposta adecuada e inmediata ás necesidades do profesorado e centros. Predomina a modalidade curso, se ben estase a producir un desprazamento cara as modalidades grupais (GT, SP, PFAC), que amosan maior ductibilidade e proximidade á formación en centros.

– Multiplicación e intensificación de tarefas, que non facilitan ter espazos e tempos para o debate, a reflexión, a aprendizaxe e construción de consensos; nin para o desenvolvemento dunha práctica reflexiva e retadora enfrontándose á diversidade (de profesorado, centros, persoas asesoras).

- Gran dificultade para a abordaxe, como equipo, dos fundamentos que sosteñen as decisións sobre os procesos mencionados, non en tanto se declaren como relevantes e a literatura conceptual dea conta deles. Prodúcese un acordo tácito respecto a uns principios e modelo “ade cuados” e non explicitados, aos que responderían o traballo do Centro de Formación e a práctica asesora.

- Reiteración nas cuestións problemáticas e temas abordados, o que da conta tanto da relevancia e pertinencia das cuestións indagadas cuanto da preocupación, dificultades e realidade que as fan emerxer.

- Na cultura de traballo no Centro de Formación é facilmente perceptible a predominancia de movementos oscilatorios, nun gradiente entre o individualismo, a colexialidade forzada, e a colaboración. As diferentes concepcións, os intereses, as relacións de poder poñen sobre a mesa a micropolítica que sobrevoa a vida da institución e a práctica de asesoras e asesores. O xogo de poderes, de exercicio de influencias, as alianzas, a diversidade de intereses, tanto para que as decisións e tarefas se decanten nunha determinada dirección como para que non se aborden, son observables. Unhas veces a colaboración adquire virtualidade outras non é posible, ás veces poden facerse oír as voces discrepantes, outras son silenciadas ou elas mesmas permanecen silenciosas.

Debate, reflexión e consenso, cando se chega a el, non son suficientemente produtivos. Moitas decisións esmorecen á hora de poñelas en práctica, unhas veces polas dificultades presentes no contexto, entre as que destaca a multiplicidade e dispersión de tarefas a realizar, urxentes que non importantes moitas delas, outras porque os consensos non resultan ser tales ou requiren forte compromiso e coñecemento para poñelos en práctica, algunhas outras por intereses particulares. A cuestión é como liderar nesta cultura

aproveitando a forza motriz da micropolítica de forma beneficiosa, como construír unha comunidade profesional de aprendizaxe para a mellora da práctica.

- A necesidade de maior formación é unha constante experimentada individual e colectivamente, visible na reiteración e persistencia das dificultades experimentadas no desenvolvemento da práctica asesora, as cales motivan a demanda dos equipos de asesoramento de actividades de formación dirixida expresamente a eles, sobre temas tamén reiterativos: asesoramento á centros, detección de necesidades, formación en centros, habilidades sociais.

Isto motiva que poidamos cualificar os procesos diferenciados como:

- Ondulantes, con ascensos que representan os momentos nos que o debate e a reflexión para acadar consensos como equipo están máis presentes, e vales nos que se diminúen notablemente e mesmo desaparecen, como está a ocorrer no final desta terceira etapa.

- Necesitados de maior fundamentación e sistematización (continuidade e progreso na abordaxe), evitando tanto obviar aquelas cuestións que ofrecen dificultade e deben ser sometidas a debate, como perderse en acadar consensos que finalmente ou non se producen ou resultan non ser tales, esmorecendo a súa posta en práctica, ao tempo que se perden oportunidades de aprender da experiencia e de incrementar a bagaxe de coñecemento, tanto individual como de equipo.

Respecto ao proceso de *Planificación*, son tamén perceptibles a preocupación e os esforzos por responder as necesidades do profesorado e dos centros, ao igual que as dificultades para facelo, observándose que:

- A oferta de formación —o Plan Anual—, responde prioritariamente ás instrucións ou liñas prioritarias establecidas pola administración, podendo conter algunhas iniciativas acordadas no equipo, baseadas en propostas fiadas ao bo facer e profesionalidade individual, que certamente todos e todas perseguimos. Os intentos de contextualización como centro son máis formais

que reais, o debate, a reflexión e consenso sobre as metas e obxectivos perseguidos diminuíron ata ser simbólicos, co desprazamento da responsabilidade de elaboración do centro ás comisións autonómicas. Tamén neste campo o presentismo, conservadorismo e individualismo, dos que máis arriba falamos están presentes, ante a necesidade de obter resultados a curto prazo e de ser realistas, entendendo que a “práctica” debe imporse a “teoría”.

- A detección de necesidades, recoñecida como proceso básico, convértese ciclicamente nun reto de permanente busca do que semella ser o Santo Grial da planificación e oferta de formación. Ao tempo, este proceso, serve de “caldeiro do lixo” (Hargreaves, 1996), onde botar a incomodidade criada pola falta de resultados esperados, a participación e incidencia da formación e do asesoramento, que se atribúen á súa inadecuación así como á falta de motivación do profesorado.

- As convocatorias das actividades grupais van reformulándose en cada novo Plan, no intento de crear condicións que faciliten a intervención de asesores e asesoras na elaboración (e desenvolvemento) dos proxectos. O perigo de caer no intervencionismo é evidente.

- O modelo de formación que ven a dirixir as actuacións pode cualificarse como *top-down* e, cos sucesivos cambios lexislativos, tendente a centralización.

Con relación ao proceso de *Desenvolvemento* do labor do Centro de Formación, diferenciamos entre a difusión da oferta, proceso que debe acometer seriamente o modo de chegar realmente aos centros educativos, e a realización das actividades acollidas ás diferentes modalidades de formación e accións de asesoramento coas que se pretende contribuír ao desenvolvemento profesional do profesorado e mellora da súa práctica. Ao respecto debemos incidir no carácter institucional do contexto no que o labor de asesoramento se desenvolve: a axuda e formación son ofertadas que non demandadas polo profesorado. As conclusións reúnen en torno as seguintes premisas sobre cada grupo de modalidades de formación.



***A modalidade curso:***

- É a máis visible e a que “xustifica” que asesores e asesoras traballan, en tanto que acapara unha boa parte do seu tempo. Foi a máis numerosa ata a terceira etapa e diminuíu considerablemente desde entóns.

- Atribúeselle pouco potencial formativo, o cal se ten tratado de incrementar tanto a través da adecuación da estrutura do seu deseño como, no transcorrer do tempo, procurando o incremento das propostas con unha alta vinculación coa práctica.

***As modalidades grupais:***

- Os grupos de traballo, seminarios permanentes e proxectos de formación e asesoramento a centros, son menos visibles como traballo de asesoras e asesores e, non en tanto, máis valoradas as súas posibilidades de mellorar a práctica pola súa identificación coa formación en centros, a pesares de terse producido certa instrumentalización das mesmas. O seu desenvolvemento caracterízanse por:

- A preocupación e a forte implicación que demandan de asesores e asesoras, que nos leva tanto a procurarnos individualmente ou coas persoas máis afíns, recursos e estratexias para asesorar, como a manifestar a necesidade de elaboralos como equipo e tentar facelo, perseguindo a súa maior adecuación.

- Nos procesos de elaboración de recursos ponse de relevo un xogo de concepcións que se cualifican como máis “prácticas” ou máis “teóricas”; de tal maneira que en ocasións os intentos son falidos. Hai unha tendencia a quedarse nas técnicas, nas guías de pasos determinados, e non profundar non fundamentos que sosteñen a xestión (“son teoría” ou danse por supostos), no como desenvolvealas, ou a sobrevoar esta cuestión con declaracións xerais, tanto pola diversidade de intereses como por manter o excelente clima relacional, que ven sendo tradicionalmente un importante activo do equipo asesor. Isto significa que:

- Se perde a oportunidade de ter referentes claros sobre os fundamentos da práctica, sobre o modelo e estilo de asesoramento á formación permanente, ao furtarse de feito, unhas veces, ou polarizarse outras, o debate enriquecedor e o consenso produtivo, que dea coherencia ao labor do centro de formación e do equipo de asesoramento como tal. As posibilidades de innovar para mellorar a práctica na dimensión individual e, sobre todo na colectiva, diminúen considerablemente.

- Se eluden compromisos, que se ven como inhibidores da propia liberdade de “cátedra”, ou perigosos para as boas relacións reinantes. Resulta suficiente o acordo, máis tácito que explícito, nos grandes principios que por outra parte son difíciles de por en dúbida.

- Hai unha grande dificultade para comunicarnos, reflexionar e para facer explícita a propia práctica, os fundamentos que a sosteñen, de falar do que podemos denominar *know how*, do asesoramento, unha actividade na que tantas veces nos movemos no fio da navalla ao respecto de conculcar ou non os seus principios, (de modo similar ao que ocorre co profesorado). Implica facer *striptease*, recoñecer as propias limitacións e ao mesmo tempo que quede na escuridade todo o que de valioso, sen ningunha dúbida, facemos.

No proceso de *Avaliación* da formación e do asesoramento á formación permanente, podemos observar e concluír que:

- A avaliación si está presente, ao igual que os esforzos por mellorar os procedementos e instrumentos de recollida de información. O seu recoñecemento como recurso de mellora é xeral. Así mesmo, emerxen notorias dificultades e aspectos de mellora, que teñen que ver con:

- Axentes: redúcense ao profesorado e asesor/a, con notable déficit da participación activa do primeiro (dificultade de implicarse, de facer explícito e compartir), máis alá de cubrir cuestionarios, responder a preguntas.

- Recursos: humanos, conceptuais e procedementais.

- ⊃ Conceptuais: Obsérvase a necesidade de mellorar a construción compartida, como equipo de asesoramento do

Centro de Formación e Recursos, dunha comprensión e definición sobre a avaliación da formación e do asesoramento á formación e sobre os procesos a desenvolver para levala ao cabo.

– Humanos: a presenza intensiva dos asesores/as no desenvolvemento das actividades é moi difícil dada a multiplicidade de tarefas, profesorado e centros aos que debe atender, polo que a comunicación e coñecemento da situación restrínxese ao tempo que as posibilidades de desenvolvemento do rol asesor.

– Procedementais: os aspectos a avaliar, así como os procedementos para facelo, precisan ser reconsiderados para incidir máis nos procesos, así como, facer públicos e compartir a xestión dos mesmos no seo do equipo de asesoramento.

- O tipo de información obtida e o seu emprego, predominantemente burocrático. A información recollida céntrase máis no contido que nos procesos, isto é, en ítems específicos sobre o contido de formación, consecución de obxectivos, e outros aspectos máis estáticos, que nos aspectos que favorecen ou dificultan o desenvolvemento do proceso, que informan do seu transcorrer e no seu valor para a mellora da práctica.

- Extraer o valor que a información obtida ten para a mellora da práctica e empregala é unha materia pendente. A pesares da preocupación e dos esforzos en pro da avaliación, o ámbito da reflexión e valoración sobre o labor do Centro de Formación e sobre a práctica asesora do seu equipo é un aspecto insuficientemente abordado, compe ir máis alá de manifestacións de “queixa” ou “lamentos”.

Os procesos internos de avaliación trimestrais e anuais, así como as memorias, máis alá do cuestionamento dos aspectos que recolleran, foron perdendo forza ante a constatación da inutilidade da información recollida para mellorar a formación do profesorado e o asesoramento á mesma.

Os procesos de avaliación demorada están ausentes. Coñecer a incidencia que o labor dos Centros de Formación teñen na mellora da práctica docente, continúa sendo unha tarefa pendente de ser acometida.

### **Limitacións da investigación**

Somos conscientes de que o camiño recorrido amosa lagoas, puntos fracos, dificultades, a pesares dos esforzos realizados. Sinalaremos aqueles que podemos percibir con maior claridade, de modo que nos axuden a aumentar a credibilidade e rigorosidade do noso estudo e incrementar as aprendizaxes realizadas neste proceso indagador.

Unha primeira dificultade foi abordar un campo apenas explorado e delimitar e acoutar os aspectos de interese, todo nos resultaba importante, de interese, e a tarefa de estudo, de documentación e recollida e primeiros análises da información foi ardua e tentativa en canto a categorización. Ademais, a nosa posición de observadora participante supuxo un inicial cuestionamento da imparcialidade da observación. Por outra parte, o nivel de profundidade na abordaxe das cuestións tratados foi necesariamente menor.

Así mesmo, a imbricación, a íntima relación entre asesoramento e formación permanente do profesorado motivou a dificultade para delimitar os campos que para nós viñan a constituir un todo, o coñecemento que os sustenta e a súa función na investigación.

Outro aspecto de dificultade foi o alongamento no tempo da investigación que tivo efectos contrarios, de maneira que si por un lado converteu o cuestionario nun instrumento exploratorio máis que de obtención de datos en si mesmo; tamén nos permitiu dar relevancia a nosa opción polo enfoque cualitativo e actuou como contraste das nosas propias concepcións. Por outro lado, a permanencia prolongada no campo permítenos por de relevo a persistencia de determinados aspectos da práctica, reforzando tanto o seu valor como constitutivos da mesma cuanto a importancia e validez das observacións realizadas.

Hai tamén un aspecto que nos preocupa do que queremos deixar constancia. Esta investigación non pode amosar con profundidade a riqueza da práctica e polo tanto toda a polifonía das voces e do labor dos asesores e asesoras. Este é só un paso para profundar nela.

A pesares das aprendizaxes realizadas coa realización deste traballo, a nosa sede de coñecer non solo non quedou satisfeita senón que se acrecentou ao percibir que, si algo alcanzamos a comprender, moito máis queda por desvelar e mellorar.

### **Futuros campos posibles de investigación**

Nesta investigación hai aspectos que emerxen no seu transcurso, xunto con outros non presentes ou insuficientemente tratados, tanto pola necesidade de delimitar e acoutar, cuanto pola súa latencia na vida cotiá, por iso queremos apuntar aqueles que nos parecen de máis interese e puideran ser abordados noutros traballos.

Cremos, pois, de interese indagar sobre:

- Aspectos máis concretos e acoutados da práctica, de tal modo que se poida profundar suficientemente neles e construír coñecemento a través de procesos de investigación-acción- Entre eles destacaremos as actividades de formación que denominamos grupais, tales como os Proxectos de Formación e asesoramento a centros, de maneira que, ao coñecelos mellor, se poidan mellorar os procesos, as tarefas, os recursos para o asesoramento e a súa incidencia na mellora da práctica do profesorado.

- Así mesmo, a indagación de procedementos e recursos para a detección de necesidades de formación e procesos de axuda a reflexión sobre a práctica, como medios de favorecer a adecuación da resposta ás mesmas, contribuiría a incrementar a potencialidade das actividades de desenvolvemento profesional e a mellora da práctica.

- A coordinación entre as distintas institucións con funcións de apoio ao profesorado na procura de evitar mensaxes contraditorias, reforzarse reciprocamente e potenciar a súa incidencia.

- Incorporar a voz do profesorado, a súa percepción do labor que Centros de Formación e asesoras e asesores realizan e considerar os posibles beneficios para a súa mellora.

- Explorar as posibilidades das TIC como instrumento de axuda para o desenvolvemento do labor asesor; ver as posibilidades reais dunha asesoría que conxugue a presenza cos medios telemáticos. Dada a sobrecarga de tarefas asesoras e a limitación de tempo, cabe pensar que o traballo en rede podería axudar no labor asesor, outra cousa son as posibilidades de realizalo. Explorar posibilidades de organización da formación e do asesoramento á mesma, nas que o labor burocrático deixe de ser a tarefa que consuma a maior porcentaxe de tempo.

- A avaliación demorada da formación e do labor de apoio á mesma, materia pendente e obxecto de desexo permanente, constitúe un campo, na nosa opinión, de grande interese para a investigación educativa. Os aspectos, criterios, procedementos e recursos adecuados, son motivo de preocupación.

- Estudar a figura da dirección ¿Que tipo de liderado e formación se precisa para reunir os esforzos dun equipo de asesoramento arredor dun proxecto común para potenciar a mellora da práctica docente de centros e profesorado?.

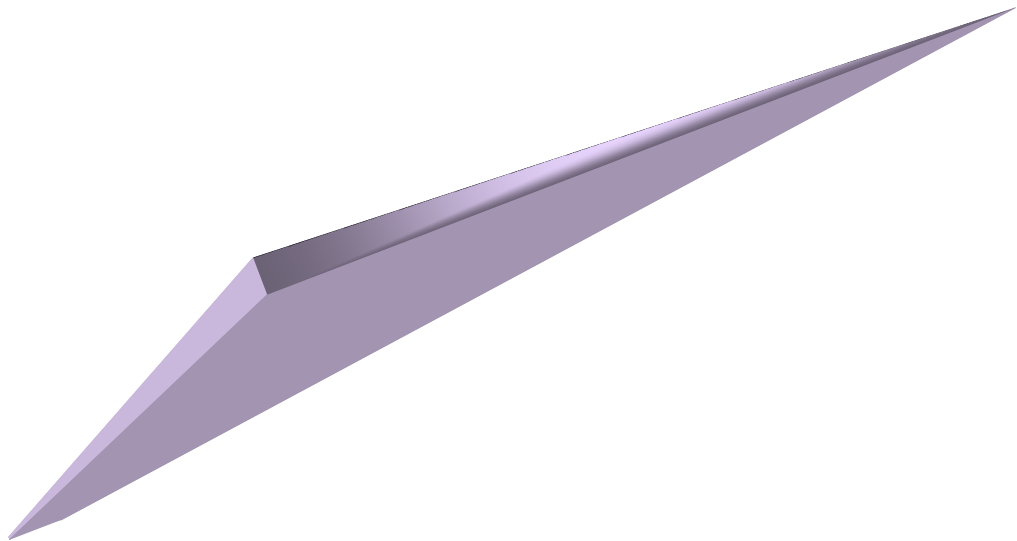
Neste momento de terminar a presente investigación, nunha mirada retrospectiva ao camiño recorrido, debo dicir que na miña experiencia sincera, e sobre todo como froito da reflexión sobre a mesma, podo afirmar taxativamente que asesores e asesoras, somos persoas con un forte desexo de contribuír á mellora da educación e da sociedade, certamente, con un grao de compromiso e con formas acordes coa diversidade da bagaxe humana de

concepcións, crenzas, sentimentos, vidas persoais, saberes (de saber, de saber facer e de ser, en definitiva).

E por iso que, en coherencia coa nosa crenza, e estou segura que a de moitas outras persoas, vemos posible e mesmo necesaria a utopía dunha sociedade xusta, solidaria, inclusiva, multicultural, respectuosa, na que poder vivir e convivir con dignidade e liberdade, e reafirmamos o valor de ser radicais, isto é ir á raíz das situacións problemáticas, esforzarse e comprometerse en profundar nas vías que leven ao profesorado, asesoras e asesores, administración, a sociedade completa, a encontrarnos, dialogar, entendernos, e construír comprensións e modos de conseguir o obxectivo común da mellora da educación para mellorar a vida.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
E  
DISPOSICIÓN LEXISLATIVAS**







## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- Abelman, Ch., e Elmore, R. E., con Even, J., Kenyon, S., e Marshall, J. (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?*. CPRE Research Report Series RR-42. Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia: University of Pennsylvania. Disponible en: <http://www.tc.edu/ncrest/hatch/Elmore.pdf>, en 03/04/09.
- Abbott, J., e Ryan, T. (2000). *The unfinished revolution. Learning, human behaviour, community and political paradox*. The 21<sup>st</sup> Century Learning Initiative, Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Laia.
- Achenson, K. A., e Gall, M. D. (1980). *Techinques in the clinical supervision of teachers. Preservice and inservice applications*. New York: London.
- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Adams, A., e Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?*. London: Falmer Press.
- Adizes, J. (1993). *Ciclos de vida de la organización: cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid: Díaz Santos.
- Adler, M. J. (1985). *Manifiesto educativo*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea. (Edición en inglés: Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press).

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura do *Congreso sobre Efectividade e Mellora Escolar*. Barcelona. Disponible en: [http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow\\_esp.pdf](http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf), en 04/01/2009.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., e West, M. A. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea. (Edición en inglés: Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., e West, M. A. (2000). *Creating the condictionns for classroom improvement. A Handbook of Staff Development Activities* (2nd. edition). London: David Fulton Publishers, Ltd.).
- Ainscow, M., e West, M. (Eds.) (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderado y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Alfieri, F. (1995). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En AA.VV, *Volver a pensar la educación* (Volumen 1), Madrid: Paideia e Morata: 172-187.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, e P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Brussels: de Boeck, 27-40.
- Alvarez, Q., e Zabalza, M. A. (1989). La comunicación en las instituciones escolares. En Q. Martin-Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 169-237.
- Ancízar M. R., e Quintero, J. (2002). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>, en 02/12/2002.
- Anderson, G. L. (1990a). Toward A critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59.

- Anderson, J. R. (1990). *The adaptative character of thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrews, I. (1991). The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell, e C. Day (Eds.), *Managing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University, 49-64.
- Angulo, J. F. (1993). *Proyecto docente de acceso a cátedra*. Universidad de Granada.
- Angulo, J. F. (1993a). Que profesorado queremos formar. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 467-505.
- Angulo, J. F. (2002). La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo. En F. J. Murillo, e M. Muñoz Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MECD/Octaedro, 127-164.
- Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma* (3ª edición). Barcelona: Horsori.
- Apel, K. O. (1985). La ‘distinción’ diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de ‘mediación’ entre ambas, *Teorema*, 15 (1-2), 95-14.
- Apel, K. O. (1985a). *La transformación de la filosofía*, (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1992). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Area, M., e Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.

- Ardoino, J., e Mialaret, G. (1993). La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas. En P. Ducoin, e M. Landesman (Comp. Eds.), *Las nuevas formas de investigación en educación*. Méjico: Universidad autónoma de Hidalgo, 64-72.
- Arencibia, J. S. (1998). La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar. Tese doutoral, Universidade de La Laguna. Disponible en: <ftp://tesis.bbt.kull.es/ccssyhum/cs37.pdf>, en 5/01/2009.
- Arencibia, J. S., e Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: CCP/ Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Arencibia, J. S., e Guarro, A. (2003). Experiencia de asesoramiento colaborativo a un centro con problemas de disciplina. *Escuela Española*, 7, 10-15.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management of trap*. New York: Oxford University Press.
- Argyris, C., e Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arlin, P. K. (1984). Adolescent and adult thought : A estructural interpretation. En C. Armon, M. Commons, e F. Richards (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognmitive development*. New York: Praeger, 258-271.
- Ashton, P., e Webb, R. (1986). *making the difference*. New York: Longman.
- Askling, B., e Almen, E. (1995). *Governing schools and developing professionalism: complementary or contradictory tasks in teacher education*. Linkopings Universitet: Lararutbildningen, Sweden.

- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., e Sawano, Y. (2001). Introduction and overview. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, e Y. Sawano (Eds.), *International handbook of lifelong learning*, XVII-XLV. Dordrecht: Kluwer Academic, xvii-xlv.
- Aubrey, C. (1990). An overview of consultation. En C. Aubrey (Ed.), *School consultancy in the United Kingdom: Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press, 3-11.
- Aubrey, C. (1990b). The role of the school consultant in dealing with behavioral problems. En M. Gupta, e P. Coxhead (Ed.), *Intervention with children*. London: Routledge. (Edición en español: Aubrey, C. (1993). Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. En R. M. Gupta, e P. Coxhead, *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea, 53-73).
- Austin, G., e Reynolds, D. (1990). Managing for Improved School Effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10 (2-3), 167-178.
- Azcárate, P. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores sobre las nociones de aleatoriedad y probabilidad. Su estudio en el caso de la Educación Primaria*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Sevilla.

## **B**

- Bacharach, S. B., e Mundell, B. (1993). Organizational politics in schools: Micro, macro, and logic action. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452.
- Balbás, M. J. (1995). Necesidades de formación de los profesores tutores ante la integración escolar. *Innovación educativa*, 5, 141-152.

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC. (Edición en inglés: Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organisation*. London: Methuen).
- Ball, D., e Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. En L. Darling-Hammond, e G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-32.
- Ball, D. L., e Wilson, S. M. (1996). Integrity in teaching : Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Reducational Research Journal*, 33 (1), 155-192.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Barber, M. (2008). *Instruction to deliver: Fighting to transform Britain's Public Services*. London: Methuen.
- Barber, M. (2009). From system effectiveness to system improvement. Reform Paradigms and relationships. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree, 71-96.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-51.
- Barnes, H. (1989). Structuring knowledge for beginning teaching. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon, 13-22.
- Barrios, R., e Ferreres, S. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. En S. Ferreres, e F. Imbernón, *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 167-200.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomía da escola: da autonomía decretada á autonomía construída. En J. Barroso (Org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.

- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio en los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, 117-140.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bates, R. (1989). Leadership and the rationalization of society. En J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 131-156.
- Beare, H., e Slaughter, R. (1993). *Education for the twenty-first century*. London: Routledge.
- Bell, L. A. (1979). A discussion of some implications of using consultants in schools. *British Educational Research Journal* 5(1), 55-62.
- Bell, B., e Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development, *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Benavente, A. (1990). Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões. *Inovação*, 3 (4), 33-46.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Bereiter, C., e Scardamalia, M. (1987). An attainable of high literacy: approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9-29.
- Berman, P., e McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change*, (Vol. VIII). *Implementing and sustaining innovations* (ERIC Document Reproduction Service No ED 159289).
- Bernstein, R. J. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, B. (1979). *Class, codes and control*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.



- Bernstein, R. J. (1978). *The Restructuring of social and political theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Biddle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. (Ed.) (1997). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Bielke, P. W. (1979). *The relationship of maternal ego development to parenting behavior and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Minneapolis.
- Biott, C. (1991). *Semi-detached teachers: Building support and advisory relationships in classrooms*. London: Falmer Press.
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. London: Sage Publications, 1-18.
- Blase, J. (1995). The micropolitics of education. En R. Donmoyer, M. Imber, e J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: multiple perspectives*. Albany: State University of N.Y., 209-224.
- Blase, J. (2000). The teachers' political orientation *vis-à-vis* the principal: the micropolitics of the school. En J. Ball (Ed.), *Sociology of education: major themes, Vol. III*. London: RoutledgeFalmer, 1232-1249. (Publicado en 1988 en J. E. Hannaway, e R. Crowson, (Eds.) (1988), *The politics of reforming school administration: The 1988 Yearbook of the PEA*. London: Famer Press, 113-126).
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Disponible en: <http://www.ugr.es/-recfpro/rev61ART2.pdf>, en 21 /05/2008.
- Blase, J., e Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment*. London: Cassell.
- Blasi, A. G. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.

- Blat, J., e Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide.
- Blau, P. (1975). Organizaciones: teorías. En D. L. Sills (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Volumen II. Madrid: Aguilar, 469-475.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (2nd. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bogotch, I., Miron, L., e Biesta, G. (2007). "Effective for what; effective for whom?" two questions SESI should not ignore. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 93-110.
- Bolam, R. (1988). *What is effective INSET. Professional development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER members conference*. National Foundation For Educational Research. Slough, 38-53.
- Bolam, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness: overview and implications. En C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge, 219-234.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., e Wallace, M. (Dirs.) (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Bristol : University of Bristol and Departament of education and skills. Research Report nº 637. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>, en 01/03/2007.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE / Universidad de Granada.

- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y la descentralización. En M. A. Pereyra, J. G. Minguez, J. G. Beas, M., e Gómez, A. J. (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 237-266.
- Bolívar, A. (1997). la formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo, e J. López Yáñez, (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 380-394.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo*, 18 (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías). Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>, en 1/04/2009.
- Bolívar, A. (2001a). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 51-68.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>, en 01/12/2007.
- Bolívar, A. (2007). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 165-208.
- Bolívar, A. (2007a). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 365-388.

- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre reguladas. En J. García Albadalejo (Coord.), *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MECD, 29-63.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., García, R., e González, M. T. (2007). El centro como contexto de innovación (Módulo I). *Programa de formación en asesoría pedagógica* (Curso de Formación especializada en centros educativos). Madrid: MEC-CNICE. Disponible en: <http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/intro.htm>, en 20/01/2008.
- Bolívar, A., e Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Algibe.
- Bollen, R. (1993). Support effectiveness, reflection on current practice. En R. Bollen (Ed.), *educational change facilitators: Craftmanship and effectiveness*. Utrech: National Centre for School Improvement, 69-81.
- Bolster, A. (1983). Towards a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 294-308.
- Bonals, J., e de Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo, e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza editorial, 501-516.
- Boqué, C. (2003). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Botías F., Cegarra, F., García Vilar, G., Navarro, J., e Paredes, P. J. (1990). Exploración de necesidades: diagnóstico colaborativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 299-304.
- Bottomore, T. (1976). *La sociología marxista*. Madrid: Alianza.
- Bourdounle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pedagogie*, 94, 73-91.

- Bredo, E. (2006). Philosophies of educational research. En J. L. Green, G. Camilli, e P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Washintong, D.C.: AERA by Lawrence Erlbaum Associates, 3-31.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., e Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Disponible en: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/green\\_book-oth-enl-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf), en 20/02/2002.
- Buchmann, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. En L. G. Katz, e J. D. Rath (Eds.), *Advances in teacher education 1*, 29-50.
- Bullough, R. (1987). Accommodation and tension: teachers, teacher role and the culture of teaching. En J. Smith (Ed.), *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press, 83-94.
- Bullough, R., e Stokes, D. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Burke, W. (1988). *Desarrollo organizacional*. México: Addison-Wesley.
- Burrage, M., e Torstendahl, R. (1990). *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. London: Sage Publications.

## **C**

- Caine, R. N., e Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 21-37.
- Calderhead, J. (1990). Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education* 13(3), 153-160.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education* 7(5-6), 531-535.
- Caldwell, B. J., e Spinks, J. M. (1988). *The self-managing school*. London: Falmer Press.
- Calhoun, E., e Joyce, B. (2000). "Inside-out" and "outside-in": Learning from past and present school improvement paradigms. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 1286-1298.
- Campbell, J. (1989). The education reform act 1988: some implications for curriculum decision-making in primary schools". En M. Preedy (Ed.), *Approaches to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press, 60-77.
- Campbell, P., e Southworth, G. (1990). *Rethinking collegiality: Teachers views*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April 16-20), Boston (MA).
- Canário, R. (2008). A escola: das "promessas" às "incertezas". *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.
- Carlsen, W. (1987). *Why do you ask?. The effects of science teacher subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April, 20-24), Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No ED 293181).
- Carnegie Form on Education and the Economy (1986). *A Nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the task force on teaching as a profession*. New York: Carnegie Corporation.

- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162.
- Carr, W. (1983). Can educational research be scientific?, *Journal of Philosophy of Education*, 17, (1), 35-43.
- Carr, W. (1989). Introduction: Understanding quality in teaching. En W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching*. London Falmer Press, 1-18.
- Carr, W. (1993) (Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Carr, W., e Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 291-310.
- Carter, K., e Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery, e E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd. edition). New York: McMillan, 120-142.
- Chapman, J. D., e Aspin, D. N. (2008). ¿Por qué redes y por qué ahora?. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 20-23.
- Chin, R., e Benne, K. D. (1985). General strategies for effecting changes in human systems. En W. G. Bennis, K. D. Benne, e R. Chin (Eds.), *The planning of change* (4th. edition). New York: Holt, Rinehart e Winston, 22-45.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice. Teacher's images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, J. (1991). Learning to live new stories of practice: restoring teacher education. *Phenomenology and Pedagogy*, 9, 70-77.

- Clandinin, D. J., e Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. Villar (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 39-61.
- Clandinin, D. J., e Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan, 363-401.
- Clark, Ch. M. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 75-84.
- Clark, Ch. M., e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd.edition). New York: MacMillan, 225-296. (Edición en español: Clark, C. M., e Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC, 443-539).
- Coben, S. S., e Thomas, C. C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432.
- Cochran-Smith, M. (2000). Teacher development and educational reform. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 916-951.
- Cochran-Smith, M., e Donnell, K. (2006). Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. En J. L. Green, G. Camilli, e P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Washintong, D.C.: AERA by Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 503-518.



- Cochran-Smith, M., e Fries, K. (2005). The AERA Panel on research and teacher education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith, e K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-68.
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal. (Edición en inglés: Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. (1993). *Inside outside. Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College Press).
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman e, L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79. (Edición en inglés: Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. (2001). *Teachers caught in the action*. New York: Teachers College Press).
- Cochran-Smith, M., e Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coffield, F. (1996). *A tale of three little pigs: building the learning society with straw*. Ponencia presentada na European Educational Research Association Conference. Sevilla, 27-30 Sept.
- Cohen, D. K., e Ball, D. L. (2000). *Instruction and innovation: Reconsidering the story* (Working paper), Consortium for Policy Research in Education, Study of Instructional Improvement. Ann Arbor: University of Michigan. Disponible en: <http://www.sii.soe.umich.edu/links.html>, en 01/04/09.
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change, Paper 40*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

- Collins, E. (1992). Qualitative research art: toward a holistic process. *Theory into Practice*, 31(2), 181-186.
- Comisión Europea (2010). *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (Comunicación da Comisión). Bruselas. Disponible en:  
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>,  
en 20/09/2010.
- Commission of the European Communities (2008). *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Bruselas (Paper).
- Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En Eisner, E. (Ed.), *Learning the ways of knowing. The 1985 Yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press, 174-198.
- Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/Ontario: Teachers College Press and Ontario Institute dor Studies in Education.
- Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, e P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Washintong, D.C.: AERA by Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 477-487.
- Conoley, J. C., e Conoley, C. W. (1982). *School consultation. A guide to practice and training*. New York: Pergamon Press.
- Contreras, J. ( 1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 448-462.

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.
- Cookson, P. W., e Shube, Ch., (1997). The new politics of teaching. En B. J. Biddle, T. L. Good, e I. Goodson (Ed.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers, 971-984.
- Cornett, L., e Gaines, G. (1993). *Incentive programs: a focus on program evaluation*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Coronel, J. M. (1997). El asesor y la deconstrucción organizativa. En C. Marcelo, e J. López Yáñez, (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 173-185.
- Coronel, J. M. (2002). Estrategias de mejora de la escuela. En F. J. Murillo, e M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro-MECD, 52-86.
- Corrigan, D., e Haberman, M. (1990). The contest of teacher education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 195-222.
- Costa, A. L. (1991) (Ed.). *Developing minds: A resource book for teaching*. Alexandria VA: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Cox, P., French, L., e Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. Andover Ma: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

- Crandall, D. (1977). Training and supporting linking agents. En N. Nash, e J. Culbertson (Eds.), *Linking processes in educational improvement*. Columbus OH: University Council for Educational Administration, 189-274.
- Crandall, D. (1987). External support for school improvement: Constructs from the international school improvement project. En D. Hopkins (Ed.), *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press, 105-114.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M. (1994). The history, value and purpose of school effectiveness studies. En D. Reynolds, B. Creemers, P. S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield, e C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon, 9-23.
- Creemers, B. P. M. (1997). La base de conocimientos de la eficacia escolar. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, e N. Lagerweij, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, Aula XXI, 51-70.
- Creemers, B. P. M. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the fiels in mainland Europe. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 223-242.
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G., e the ESI Team (2007). Effective school improvement—ingredientes for success: The results of an international comparative study of best practices case studies. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 825-838.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 189-1980*. New York: Longman.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Research*, 19(1), 3-13.

- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan, 216-247.
- Cummings, A., e Murray, H. (1989). Ego development and its relation to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 21-32.

## **D**

- Dahrendorf, R. (1974). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial* (3ª edición). Madrid: Rialp.
- Dalin, P., e Rolff, H. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Dalin, P., e Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. Oxford: NFER-NELSON.
- Dalin, P., e Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty first century*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel. (Edición en inglés: Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn. A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey Bass).
- Darling Hammond, L. (2001a). Standards settings in teaching: changes in licensing, certification and assesment. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th. edition). Washington, DC: AERA, 751-776.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., e McLaughlin, M. W. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 8(2), 1-16. (Edición en inglés: Darling-Hammond, L., e McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597-604).

- Datnow, A., e Strinfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Student Placed at Risk*, 5(1 e 2), 183-204.
- Davies, A. (1989). *The human element*. Harmondsworth, U. K.: Penguin
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Day, C. (1984). External consultancy: Supporting school-Based curriculum development. En P. Holly, e D. Whitehead (Eds.), *Action research in schools: Getting it into perspective*. Classroom Action Research Network. Cambridge Institute of Education: Cambridge, Bulletin 6.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary buy not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
- Day, C. (1993a). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. En A. Estrela, e A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 89-114.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea. (Edición en inglés: Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press).
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.
- Del Alamo, P. G. (2008). La profesionalización de la Orientación, clave del IV Encuentro. *Escuela Española*, 3787, 7.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/ Ediciones UNESCO.

- Dembo, D. H., e Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Dendaluce, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (II Congreso Mundial Vasco, 13-17 octubre 1987, 13-45). Madrid: Narcea.
- De Vicente, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.
- De Vicente, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Mensajero, Universidad de Deusto.
- Dewey, J. (1937). Democracy and educational administration. *Schools and Society*, 45, 457-467.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Coier Book.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (Edición en inglés: Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery).
- Dillon-Peterson, B. (1981). Staff development organization development perspective. En B. Dillon-Peterson (Ed.), *Staff development organization development perspective*. Washington: ASCD, 1-10.
- Domingo, J. (2001) (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Domingo, J. (2001a). Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro – EUB, 107-130.
- Domingo, J. (2001b). Funciones de asesoramiento. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro – EUB, 183-202.

- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 97-106. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>, en 06/08/2008.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos analíticos de Políticas Educativas* 13 (17). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/> , en 14/04/05.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación* 54, 66-83.
- Domingo, J., e Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39. Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20499edsID=procesos\\_desarrollo.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20499edsID=procesos_desarrollo.pdf), en 02/05/2009.
- Donmoyer, R. (1999). Paradigm talk (and its absence) in the second edition of the handbook of research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35 (4), 614-641.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment. An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1981). Research in classroom contex. *Journal of Teacher Education*, 32 (6), 3-6.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). *The world is everything that is the case: Developing case method for teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, CA.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 3-24.



- Doyle, W., e Ponder, G. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-11.
- Drucker, P. F. (1998). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 76 (6), 149-156.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterwoth-Heineman.

## **E**

- Earl, L., Fullan, M., Leithwood, K., Watson, N., with Jantzi, D., Levin, B., e Torrance, N. (2000). *Watching and learning: OISE/UT evaluation of the implementation of the national literacy and numeracy strategies*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (Report commissioned by the Departament for Educational and Employment, London). Disponible en: [http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/IWB/PNS/content/downloads/publications/literacy/t\\_z/dfes\\_watchlearn010800report.pdf](http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/IWB/PNS/content/downloads/publications/literacy/t_z/dfes_watchlearn010800report.pdf), en 25/05/2009.
- Easen, P. (1991). The visible support with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher. En Biott, C. (Ed.), *Semi-detached Teachers: Building Support and Advisory Relationships in Classrooms*. London: Falmer Press, 85-96.
- Education Commision of the States (1999). *Comprehensive scholl reform: five lessons from the field*. Denver: Author.
- Education Trust (1999). *Dispelling the myth: High poverty schools exceeding expectation*. Washington, DC: Author.
- Egido, I. (2008). La autonomía de los centros escolares en la Unión Europea. En J. García Albadalejo (Coord.), *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MECD, 147-175.
- Eirín, R. (2005). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Estudio de Caso con Profesores Experimentados de Educación Física*. Tese doutoral, Universidade de Santiago de Compostela.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Estándares para las escuelas: ¿Una ayuda o un obstáculo?. En E. Eisner, *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu, 248-264.
- Ekholm, M., e Miles, M. B. (1985). Conclusions and recomendations En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). OCDE/CERI, Leuven: ACCO, 265-289.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teachers' thinking. En C. Day, M. Pope, e P. Denicolo (Eds.), *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 15-43.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of curriculum Studies*, 23(1), 1-20.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness and caring for difference: the moral voice. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 421-432.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington D.C.: Albert Shanker Institute. Disponible en: [http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter9900/NewStructureWinter99\\_00.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter9900/NewStructureWinter99_00.pdf), en 25/01/2004.
- Elmore, R.F. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: [http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging\\_Gap.pdf](http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf), en 05/08/2003.
- Elmore, R. F. (2002a). The limits of 'change'. *Harvard Education Letter*, 18(1), 7-8.

- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elmore, R. (2006). Leadership and the practice of improvement preliminary draft. Paper prepared for the International Conference: *International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, (OECD activity on improving school leadership, London). Disponible en: [http://www: http://www.oecd.org/dataoecd/2/8/37133264.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/2/8/37133264.pdf), en 30/06/2008.
- Elliott, J. (1985). Facilitation action-research in schools: some dilemmas. En R. G. Burgess (Ed.), *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press, 235-261.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 223-242.
- Epstein, J. (1988). *Staff development policies needed in the middle grades*. Paper presented at the AERA (April 5-9), New Orleans, NA.
- Eraut, M. (1978). Some perspectives on consultancy in in-service education. *British Journal of In-Service Education*, 4(1), 95-99.
- Eraut, M. (1989). Formación permanente del profesorado. En T. Husen, e T. N. Postlethwaite (Ed.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Vol. 5). Madrid: Vicens-Vives/ MEC, 2747-2764.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. En T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 227-252.

- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., e Senker, P. (2001). Development of knowledge and skills at work. En F. Coffield (Ed), *Differing visions of a learning society*, (Vol. 1). Policy Press: Bristol, 231-262.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton. (Edición en español: Erickson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós).
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. edition) New York, McMillan, 119-161. (Edición en español: Erickson, F. (1989). Métodos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. MEC/Paidós, 195-301).
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos:Tau.
- Escudero, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. En *Actas III Jornadas de orientación educativa: la orientación ante dificultades de aprendizaje*. ICE de la Universidad de Valencia.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 189-221.
- Escudero, J. M. (1990a). ¿Qué es eso de la intervención educativa?. En *Actas V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en educación especial*. Murcia: ICE da Universidade de Murcia, 15-28.
- Escudero, J. M. (1990b). *Desarrollo colaborativo del plan*. [Documento policopiado].

- Escudero, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. *Ponencia presentada no II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla (15-19 decembro de 1992).[Documento policopiado].
- Escudero, J. M. (1992a). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 19-70.
- Escudero, J. M. (1992b). El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 383-417.
- Escudero, J. M. (1992c). Una estrategia de formación centrada en procesos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 133-178.
- Escudero, J. M. (1992d). Introducción. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Coords.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 303-311.
- Escudero, J. M. (1992e). Contenido-proceso: los dos polos del asesoramiento externo a las escuelas. En J. M. Escudero, e J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, 221-224.

- Escudero, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores. En L. Montero, e J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo edicions, 71-91.
- Escudero, J. M. (1993a). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín, e S. Antúnez (Coords.), *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 227-286.
- Escudero, J. M. (1994). La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J. M. Escudero, e M. T. González (Eds.), *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 171-219.
- Escudero, J. M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo. En *Primer encuentro estatal de formación en centros, Libro de Actas*. Jaén: Centro de profesores de Linares, 14-47.
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En Domingo, J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 15-49.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2002a). El conocimiento acumulado. En *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 22-27.
- Escudero, J. M. (2007) (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2007a). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 209-236.

- Escudero, J. M. (2007b). Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 341-364.
- Escudero, J. M. (2010). Poner los datos en el centro de la mejora escolar. *Monográficos Escuela*, 4-5.
- Escudero, J. M., e Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno, e R. Canário (Orgs.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 97-155.
- Escudero, J. M., e González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J. M., e López Yáñez, J. (Coords.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Escudero, J. M., e Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.
- Escudero, J. M., Vallejo, M., e Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-22. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf>, en 12/06/2008.
- Estebaranz, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 189-223.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. En A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 93-124.

- Esteve, J. M. (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres, e F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 131-165.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, M<sup>a</sup>. T. (1994). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio-Educação e Sociedade*, (Revista do Serviço de Educação da Fundação C. Gulbenkian), 4, 185-210.
- Estrada, K., e McLaren, P. (1993). A dialogue on multiculturalism and democratic culture. *Educational Resercher*, 22(3), 27-33.
- Etcheverry, G. J. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The semi-professions and their organization*. Free Press: New York.
- European Commission white paper (1996). *Teaching and learning: towards the learning society*. Bruselas.
- Eurydice (1997). *Una década de reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas-Eurydice.
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II: supply and demand. General lower secondary education. *Key topics in education in Europe*, Vol. 3. Brussels: Eurydice. Disponible en:  
<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet2.htm>, en 20/08/2008.
- Eurydice (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid: MEC-Secretaría General Técnica; (publicación terminada en xuño de 2008). Disponible en:  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094ES.pdf), en 13/06/2010.



Evans, R. (1997). *The human side of school change: Reform, resistance, and de rial-life problems of innovations*. San Francisco: Jossey-Bass.

## **F**

Favaro, B. (1983). Toward deeper understanding of consulting in curriculum inservice. En T. T. Aoki, T. R. Carson, B. J. Favaro, e L. M. Berman, *Understanding situational meanings of curriculum in-service acts: implementing, consulting, inservicing*, (Monograph No. 9, Curriculum Praxis, Department of Secondary Education). Edmonton: University of Alberta, 43-55. Disponible en: <http://www2.education.ualberta.ca/educ/sec/docs/Monograph%20No.%209.pdf#page=46>, en 02/05/2009.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 212-233.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman, e G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 150-70.

Feiman-Nemser (2001). From preparation to practice: designing a continuun to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6),1013-1055.

Feiman-Nemser, S., e Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. edition). New York: MacMillan, 505-526.

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, N.York, McMillan (3rd edition), 37-49. (Edición en español: Fenstermacher, G. D. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Madrid:MEC/Paidós, 149-179).

- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known : the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56. (Manuscript version).
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores, *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita (2008). ¿Que hay de nuevo bajo el sol?. De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 12-19.
- Fernández González M. P. (2000). *Los CEFOCOPs y su función en la formación permanente del profesorado de educación infantil en Galicia*. Tesis Doutoral: UNED.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1992). *Generalidad didáctica y residuos temáticos de indeterminación*. Ponencia presentada a la Conferencia Internacional sobre las didácticas escecíficas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela.
- Fernández Tilve, M. D. (1997). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Un estudio exploratorio*. Memoria de Licenciatura: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Tilve, M. D. (2000). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Análisis de la realidad gallega*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Tilve, M. D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Tesis Doutoral: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Tilve, M. D. (2006). *Modalidades de formación y desarrollo profesional docente. Un estudio evaluativo en Galicia*. Santiago de Compostela: Concello de Sanxenxo.

- Ferrari, S., e Beat Tuto W. (2009). *Entrevista a Leonardo Boff: “La actual globalización exige un nuevo paradigma de cooperación”*. Disponible en: <http://www.redescristianas.net/2009/03/14/%E2%80%99Cla-actual-globalizacion-exige-un-nuevo-paradigma-de-cooperacion%E2%80%99Dsergio-ferrari-beat-tuto-wehrle/> en 01/04/2009.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por cuestionário na construción de datos sociolóxicos. En A. S. Silva, e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Eds. Afrontamento, 165-196.
- Ferreres, V. S. (1996). Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Ed. Mensajero, 155-170.
- Ferreres, V. S. (1999). Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. En V. S. Ferreres, e F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 59-95.
- Ferreres, V. S., e González Soto, P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.
- Ferreres, V. S., e Imbernón, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Ferreres, V. S., e Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fessler, R., e Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn e Bacon.
- Fiddler, B. (1997). School leadership: Some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23-37.

- Floden, R. E., e Feiman, S. H. (1981). Should teachers be taught to be rational. *Journal of Education for Teaching*, 7 (3), 274-283.
- Formosinho, J., e Ferreira, F. (1996). Avaliação de professores: que professores? Que avaliação?. Comunicação apresentada ao 1º Congresso Forum Educação, *Professor/a: uma profissão em mutação?*. Lisboa, 7-9 de Março (texto policopiado).
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. En J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 39-62.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Pantheon. (Edición en español: Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar* (8ª edición). Barcelona: Madrid, Siglo XXI Editores).
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Frankfort-Nachmias, C., e Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences*. London: Edward Arnold.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. London: McMillan.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Fuhrman, S. H. (1999). The new accountability. *CPRE Policy Briefs RB*, 27, 1-11. Disponível en: [http://www.cpre.org/images/stories/cpre\\_pdfs/rb27.pdf](http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf), en 03/04/2009.
- Fuhrman, S. H. (2001). *From the capital to the classroom: Standards-based reform in the states*. Yearbook of the National Society of Education, Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1986). Improving the implementation of educational change. *School Organization*, 6(3), 321-326.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institucional development. En B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Virginia: A.S.C.D., 3-25.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckkinham: Open Unirversity Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. probing de depths of educational reforms*. London: Falmer Press. (Edición en español: Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal).
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and botton-up estrategies for educational reform. En R. F. Elmore, e S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum*. ASCD: Alexandria, 186-202.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Bristol: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins, *International handbook of educational change*, 214-228.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, (3rd. edition). New York and London: Routledge Falmer. (Edición en español: Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro).
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro. (Edición en inglés: Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. New York: Jossey-Bass).
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer. (Edición en español: Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal).
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities writ large. En R. DuFour, R. Eaker, e R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* Bloomington, Indiana: National Education Service, 209-223.

- Fullan, M. (2006). System thinking, system thinkers and sustainability. En OCDE, *Think scenarios, rethink education*. Schooling for Tomorrow programme-CERI. Disponible en: <http://www.sourceoecd.org/education/926402363>, en 12/05/2009.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *National Staff Development Council*, 28 (3), 35-36.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008a). School leadership's unfinished agenda. Integrating individual and organizational development. *Education Week*, 27(31), 36-42. Disponible en: [http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2008.htm](http://www.michaelfullan.ca/articles_2008.htm), en 12/12/2009.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *The Journal of Educational Change*, 10, 101-113. Disponible en: [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_09/LargeScaleReform.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_09/LargeScaleReform.pdf), en 11/06/09.
- Fullan, M., e Hargreaves, A. 1992 (Eds.), *Teacher development and educational change*, London: Falmer Press.
- Fullan, M., e Hargreaves, A. (1992a). Teacher development and educational change. En M. Fullan, e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 1-9.
- Fullan, M., e Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* (2nd. edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., e Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Kikiriki Cooperación Educativa en colaboración con Ontario PSTF.
- Fullan, M., e Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Fullan, M., Miles, M., e Taylor, G. (1980). Organization development in schools: the state of the Art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.

Fullan, M., e Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1); 335-397.

Fullan, M., e Scott, G. (2009). *Turnaround leadership in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

## G

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. En N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 94-141.

Gage, N. L. (1972). *Teacher effectiveness and Teacher education*. Palo Alto: Pacific.

Gagné, R. M. (1989). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Méjico: Diana.

Gagné, R. M., e Briggs, L. J. (1980). *La planificación de la enseñanza*. Méjico: Trillas.

Gairín, J. (1995). La detección de necesidades de formación. En *II Congrés Internacional de Formació Ocupacional*. Bellaterra (Barcelona), 5-38.

García Alonso, M. L. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. En Sindicato de professores da zona norte, *Ser professor. contributos para um debate*. Porto: SPZN, 47-62.

García Alonso, M. L. (1992). *Modelo constructivista de formación de profesores*. Braga: Universidade do Miño. (Texto policopiado).

García Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhora da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese Doutoral, Universidade do Minho: Braga.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books. (Edición en español: Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica).
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Ghiglione, R., e Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gilroy, P. (1993). El conocimiento profesional y el profesor principiante. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editora, 87-100.
- Gimeno, J. (1982). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado. *Simposio Internacional de Didáctica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno, e A. I. Pérez, (Eds.), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 166-187.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (2ª edición). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. En A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 61-92.
- Gimeno, J. (1993). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En J. Gimeno, e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª edición). Madrid: Morata, 171-223.



- Gimeno, J., e Pérez Gómez, A. I. (1993a). *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª edición). Madrid: Morata.
- Ginsburg, M., e Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 450-465.
- Giroux, H. A. (1984). Rethinking the language of schooling. *Language Arts*, 61, 33-40.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. En P. Freire, *The politics of education. culture, power and liberation*. London: McMillan, xi-xxvi.
- Giroux, H. A. (1985a). Intellectual labor and pedagogical work: rethinking the role of the teacher as intellectual, part I. *Phenomenology and Pedagogy*, 3 (1), 20-32.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Giroux, H. A. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference: Towards a politics of porder pedagogy. *British Journal of the Sociology of Education*, 12(4), 501-519.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó. (Colección Biblioteca de Aula nº 158).
- Giroux, H. A., e McLaren P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 213-238.
- Gisp, C., e Wilkes, M. (1993). *Teachers concerns as they consider organizational change to site based management*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April 12-16), Atlanta, GA.
- Glater, R. (1990). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (Conferencia, 26-28 de setembro). Barcelona.
- Glickman, C. D., e Bey, T. M. (1990). Supervision. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. London: Collier McMillan Publishers, 545-566.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., e Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction. A developmental approach* (3rd. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Hayes, R., e Hensley, F. (1992). Facilitation of school empowerment: Complexities and dilemmas. *Journal of Staff Development*, 13(2), 22-27.
- Gliessman, D., Pugh, R., Dowden, D., e Hutchins, T. (1988). Variables influencing the acquisition of a generic teaching skill. *Review of Educational Research*, 58(1), 25-46.
- Goetz, J. P., e LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldhammer, R., Anderson, R., e Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers* (2nd. edition). N. York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Emocional intelligence*. New York: Bantam Books. (Edición en español: Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós).
- González, M.<sup>a</sup> T. (1992). El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar. *III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Sevilla (paper).
- González, M.<sup>a</sup>. T. (1992a). Centros escolares y cambio educativo. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 71-95.
- González, M.<sup>a</sup>. T. (1992b). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. *Actas del II Congreso de cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID.
- González, M.<sup>a</sup>. T., e Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

- González, M.<sup>a</sup> T., e Santana, P. (2007). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 321-339.
- González Soto, A. P. (1989) (Coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- Goodlad, W. (1973). *The elementary school in the United States*. Chicago III: NSEE.
- Goodman, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: reflections from de field. *Journal of curriculum supervision*, 9 (2), 113-135.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (2002). La personalidad de las Reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 34-37.
- Gore, J. M., e Zeichner, K. M. (1995). Connecting action research to genuine teacher development. En J. Smyth (Ed.), *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell,
- Granado, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid: EOS.
- Grant, G. (1988). *Teacher knowledge and classroom organization. Managing critical thinking task*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April, 5-9), New Orleans.
- Grauve, A. De (2005). Improving the quality of education trough School-Based Management: Learning from international experiences. *Review of Education*, 269-287.
- Grace, G. (1995). *School Leadership. Beyond education management*. London: Falmer Press.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., e Jesson, D. (1999). *Improving Schools. Performance and potential*. Buckinham: Open University Press.

- Green, J. L., Camilli, G., e Elmore, P. B. (Eds.) (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Washintong, D.C.: AERA by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Green, J. L., e Collins, E. (1990). Challenges to qualitative research: an overview. En M. J. M. Brown (Ed.), *Processes, application, and ethics in qualitative research*. Athens, GA: The University of Georgia Press, 101-117.
- Greenfield, T. B. (1992). Teoría de la organización educativa: una perspectiva crítica. En T. Husen, e T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Volumen 9). Madrid/Barcehiba: MEC/Vicens Vives, 5516-5526.
- Griffin, G. (1987). Clinical teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 248-274.
- Grimmett, P., e Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: the case of clinical supervisión. En M. Fullan, e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 56-85.
- Grimmet, P., e MacKinnon, A. (1992). Craft koneledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher Knowledge and teacher education*. Chicago: Teachers College Press.
- Grossman, P. (1994). Teachers' kowledge. En T. Hüsen, e T. N. Postlethwaite (Eds.), *The internacional enciclopedia of education* (2nd. edition). London: Pergamon Press.
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En Domingo, J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 203-226.
- Guarro, A. (2002). *currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Guarro, A. (2008). El currículo de una buena escuela es un currículo democrático. ¿Qué aporta la LOE?. *Monográficos Escuela*, 7- 10.
- Guarro, A., e Arencibia, S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En J. López, e B. Bermejo (Eds.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas*. Sevilla: GID, 57-64.
- Guarro, A., e Hernández, V. (1998). *Proyecto para la formación inicial de asesores y asesoras de CEP de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la CAC.
- Guba, E. G. (1978). *Towards a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Ángeles: University of California, Center for study in evaluation.
- Guba, E. G. (1990). *The alternative paradigm dialog*. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 17-27.
- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guerrero, A. (1993). Sociología del profesorado. En M<sup>a</sup>. A. García de León, G. Fuente, e F. Ortega (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 115-140.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R., e Huberman, M. (1995). Introduction. En T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1-6.
- Gutierrez, C. (2000). Teaching and learning are complex and evolutionary but market forces can collide with quality practice. [Revision de Change Forces: The Sequel], *Journal of Educational Change*, 1,(2).

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

## H

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

(Edición en español: Habermas, J. (1997). *Conocimiento e interés: la filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones).

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (I)*. Madrid: Taurus. (Edición en inglés:

Habermas, J. (1984). *The theory of the communication action. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon. Press).

Hall, G., e Hord, S. (1987). *Change in Schools. Facilitating the process*. New York: Suny Pres.

Hall, G., e Rutherford, S. (1990). *A preliminary review of research related to stages of concern*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April, 16-20), Boston, MA.

Hameyer, U. (1987). Planning to institutionalize a new science curriculum. En M. Miles, M. Ekholm, e R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. Leuven: ACCO, 221-239.

Hameyer, U. (1989). Transferability of School Improvement Knowledge. A Conceptual Framework. En R. Van den Berg, U. Hameyer, e K. Stokking (Eds.), *Dissemination reconsidered: The demands of implementation* (ISIP, book 6). Leuven: ACCO/ OCDE, 67-92.

Hameyer, U., e Loucks-Horsley, S. (1985). Designing school improvement strategies. En W.G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin, *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). Leuven: ACCO/ OCDE, 97-122.

- Handal, G., e Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching. Supervision in practice*. London: SRHE and Open University Press.
- Hargreaves, A. (1980). The occupational culture of teachers. En P. Woods (Ed.), *Teacher strategies*. London: Croom Helm, 125-148.
- Hargreaves, A. (1992). Foreword. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, ix-x.
- Hargreaves, A. (1992a). Cultures of teaching: a focus for change. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 216-240.
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 50-54.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria: ASCD.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki-Cooperación educativa*, 49, 16-25.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la función docente. En A. I. Pérez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 119-145.
- Hargreaves, A. (2000). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 558-575.
- Hargreaves, A. (2002a). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Hargreaves, A., e Earl, L. (1990). *Rights of passage*. Toronto: Queen's Printer.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., e Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2000). The Three Dimensions of Educational Reform. *Educational Leadership*, 57 (7), 30-34.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2002). La sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., e Fullan, M. (1992). Introduction. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1-19.
- Hargreaves, A., e Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En I. Goodson, e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 1-27.
- Hargreaves, A., Hala'sz, G., e Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: OECD.
- Hargreaves, A., e Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., e Hopkins, D. (Eds.) (2000). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., e Hopkins, D. (Eds.) (2000). Introduction. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 1-7.
- Hargreaves, A., e Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousands Oakes, CA: Corwin.
- Harland, J. (1990). *The works and impact of advisory teachers*. Slough/ London: National Foundation for Educational Research.



- Harris, A. (1996). Teaching as a profession: Response to Eric Hoyle. En K. Watson, C. Modgil, e S. Modgil (Eds.), *Teachers, Teacher Education and Training*, London: Cassell, 55-57.
- Harris, H. (2000). What works in school improvement?. Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?*. London: Falmer Press.
- Harris, A., e Hopkins, D. (2000). Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-15.
- Havelock, R. G. (1971). The utilisation of educational research and development. *British Journal of Educational Technology*, 2(2), 84-98.
- Havelock, R. G. (Ed.) (1973). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan: An Arbor (Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge).
- Havelock, R. G. (1982). *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Heifetz, R. A. (2004). Adaptative work. En G. R. Goethals, G. J. Soreson, e J. Macgregor Burns (Eds.), *Encyclopaedia of leadership*. New York: Sage Publications, 8-13.
- Heifetz, R., e Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston M.A.: Harvard Bussines School Press.
- Hernández, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- Hernández F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-68. Disponible en:  
<http://www.cuadernsdigitals.net/articles/curriculum/curriculum5/qr5construccion.html>, en 05/01/2008.
- Hernández, F. (2001). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 89-105.

- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-14.
- Hernández Rivero, V. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/rev81COL2.pdf>, en 20/01/2005.
- Hernández, F., e Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hersel, A. R., e Krchniack, S. P. (1972). Socialization in a heteronomous profession: public school teaching. *The Journal of Educational Research*, 66(2), 89-93.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development*. London: Falmer Press.
- Hite, H., e McIntyre, P. (1978). *Planning in-service education*. Bellingham, Washington: Western Washington University.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group Inc.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools*. East Lansing, MI: Holmes Group Inc.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. En A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Profesores*. Porto: Porto Editora, 79-110.
- Holly, P. J. (1988). *El desarrollo curricular basado en la escuela*. En Entrevista realizada por J. S. Arencibia, (seminario celebrado na Universidade de La Laguna, 15 de decembro de 1988).
- Holly, P. J. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En *Jornadas de equipos multidisciplinares de sector y orientación en centros de Madrid*. Madrid: Dirección General Provincial. Consejería de Educación, 11-22.

- Holly, P. J., e Escudero, J. M. (1988). *Un modelo de proceso para o desenvolvemento baseado na escola*. Documentación do seminario celebrado na Universidade de La Laguna(12 -19 de decembro).
- Holly, P. J., e Southworth, G. (1989). *The Developing School*. London: Falmer Press.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Hopkins, D. (1988). *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and schools improvement: A study of teacher personality and school climate. En Joyce B. (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Alexandria: ASCD.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En *II Congreso internacional sobre dirección de centros escolares*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.
- Hopkins, D. (Ed.) (2000). Tensions in and prospects for school improvement. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, e D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1035-1058.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; Fielding, M.; Southworth, G., e West, M. (1996). *Symposium on "school improvement and school effectiveness: Towards a new synthesis"*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA (April, 8-12), New York City, NY.
- Hopkins, D., Beresford J., Jackson, D., Sharpe, T., Singleton, C., e Watts, R (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hopkins, D., Harris, A., e Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.

- Hopkins, D., e Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la enseñanza. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, e N. Lagerweij, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI, 71-101.
- Hopkins, D., West, M. e Ainscow, M. (1996). *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: David Fulton Publishers.
- Hord, S. M. (1987). *Evaluating educational innovation*. N. York: Croom Helm.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas : Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change34/> en 01/03/2007.
- House, E. R. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural. En R. Lehming, e M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills-London: Sage Publications. 17-41.
- House, E. R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 229, 43-55.
- House, E. R., e Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Howey, K. R. (1985). Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of teacher education*, 36(1), 58-64.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En E. Hoyle, e J. Megarry, (Eds.), *World yearbook of education 1980: the professional development of teachers*. London: Kogan Page, 42-54.
- Huber, G., e Roth, J. (1990). Teachers' classroom activities and certainty/uncertainty orientation. En C. Day, M. Pope, e P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 119-132.
- Huberman, M. (1984). *Como se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO

- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (2), 119-132.
- Huberman, M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 5, 43-58.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 122-142.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M., Thompson, C. L., e Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en B. J. Biddle, T. L. Good, e I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 19-98.
- Huberman, M., e Schapira, A. (1979). Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations esnseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Herlveticum*, 34(2), 11-12.
- Hubert, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: an international comparison of development programmes in 15 countries*. London: Routledge Falmer.
- Hunt, D. E. (1974). *Matching models in education*. Toronto: OISE.
- Hunt, D. E. (1976). Teachers'adaption: "Reading and flexing" to students. *Journal of Teacher Education*, 27(3), 268-275.
- Hunt, D. E., e Joyce, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Research Journal*, 4, 253-259.
- Husen, T., e Postlethwaite, T. N. (Eds.) (1985). *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona: MEC-Vicens Vives.
- Hutchinson, N. L., Martin, A. K. (1999). Fostering inclusvie beliefs and practices during pre-service teacher education through communities of practice. *Teacher Education and Special Education*, 22, 234-250.

Hutmacher, W. (2001). Visions of decisions-makers and educators for the future of schools. Reactions to the OCDE scenarios. En CERI: *Schooling for tomorrow: What schools for the future*. Paris: OCDE, 231-242.

## I

Idol, L., e West, J. F. (1987). Consultation in special education (Part II): training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20(8), 474-494.

Idol, L., e Baran, S. (1992). Elementary school counselors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate?. *Elementary School Guidance and Counselling*, 26(3), 202-213.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.

Imants, J., e de Jong, L. (1999). *Master your school: the development of integral leadership*. Paper presented at the International Congress of School Effectiveness and Improvment. San Antonio: Tejas.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, GRAÓ.

Imbernón, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores necesitamos?. *Conceptos de Educación*, 2, 21-27. Disponible en:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2149](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2149), en 14/05/2009.

Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal Textos, 181-204.

- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2006). *As asesorías de formación ante os procesos de innovación e cambio nos centros educativos*. (Formación do equipo de asesoramento do Centro de Formación e Recursos de Ourense). Documentación policopiada e apuntes de relatorios.
- Imbernón, F., e Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.
- Immegart, G. (1996). Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. En *Dirección participativa y evaluación de centros, II Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes*. ICE: Universidad de Deusto, 361-402.

## **J**

- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Edición en español: Jackson, P. W. (2001), *La vida en las aulas*. Madrid: Morata).
- Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan.
- Jackson, P. W. (1992a). Helping teachers develop. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teachers development*. New York: Teacher College Press, 62-74.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., e Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, D., e West, M. (1999). *Learning through leading: leading through learning. Leadership for sustained school improvement*. Paper presented at the International Congress of School Effectiveness and Improvement. San Antonio: Tejas.

- Jaeger, R. (Ed.) (1997). *Complementary methods for research in education* (2nd. edition). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Jansen, H., e Mertens, H. (1989). Practical problems in school support: role conflict in school improvement. En K. S. Louis, e S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement. A comparative perspective*. Leuven: ACCO, 84-105.
- Jares, X. R. (1996). El conflicto, naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En G. Domínguez, e J. Mesanza, *Manual de organizaciones educativas*. Madrid: Escuela Española, 233-262.
- Jegade, O., Taplin, M., e Chan, S. (2000, Winter). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308
- Jiménez Jaén, M. (2004). Reformas educativas y profesionalización del profesorado. *Papers*, 72, 189-212.
- Joyce, B. R. (Ed.) (1990). *Changing school culture through staff development*. (Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development). Alexandria, VA.: Longman.
- Joyce, B. R., e Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Joyce, B. R., e Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

## K

- Kadushin, A. ( 1977). *Consultation in social work*. New York: Columbia University.
- Kagan, D., Freeman, L., Horton, C., e Roundtree, B. (1993). Personal perspectives on a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.



- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., e Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts and examples*. Center for the Study of Teaching and Policy. Washington (ERIC Document Reproduction Service No ED 474918).  
Dispoñible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479718.pdf>, en 18/01/2007.
- Knapp, N., e Peterson, P. (1991). *What does CGI mean to you?. Teachers' ideas of a research-base intervention four years later*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Katz, M., Noddings, N. E., e Strike, K. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Books.
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation. En E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*. Lewes: Falmer Press, 117-140.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la escuela*, 19, 15-38.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. e Stake, R. (1988). *Evaluating curriculum*. Victoria: Deaking University.
- Kennedy, M. (1991). *An agenda for research on teacher learning* (technical report). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Kennedy, M. (1999). The problem of evidence in teacher education. En E. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers*. Philadelphia: Falmer Press, 87-107.

- Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 339-363.
- Killion, J. P., e Simmons, L. A. (1992). The zen of facilitation. *Journal of Staff Development*, 13(3), 2-5.
- Kilmann, R. H., Saxton, M. J., e Serpa, R. (Eds.) (1985). *Gaining control of the corporate culture*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., e Kichener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Gulf: Houston.
- Knudsen, C. (2003). Pluralism, scientific progress and the sturcture of organization studies. En H. Tsoukas, e C. Knudsen (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory: Metatheoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 262-286.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand Rand McNally, 347-480.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development II*. New York: Harper e Row.
- Korthagen, F. (1988). The influence of learning-orientations on the development of reflective teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press, 35-50.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68,(24,2), 83-101.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kurpius, D., e Fuqua, D. (1993). Fundamental Issues in Defining Consultation. *Journal of Counseling and Development* 71, 598-600.

## **L**

Labaree, D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 16-51.

Lamper, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-195.

Land, G., e Jarman, B. (1992). *Break-point and beyond*. New York: Harper Business.

Landsheere; G. (1977). *Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en la clase*. Madrid: Santillana.

Langford, G. (1993). La enseñanza y la idea de la práctica social. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora, 25-39.

Lanier, J., e Little, J. W. (1986). Research on teacher education. En M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd.edition). New York: McMillan Publishing company, 527-569.

Larrochelle, M., e Bednartz, N. (Ed.) (1994). Constructivisme et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1).

Larson, C. L. (1997). Is the land of OZ an alien nation?. A Sociopolitical study of school community conflict. *Educational Administratio Quarterly*, 33(3), 312-350.

La Torre, A. (2006). *Innovar y mejorar la práctica profesional a través de la investigación acción*. Xornadas de Formación para asesores/as, Comunidade Autónoma de Galicia. [Documento policopiado].

- Lawrence, J. (1992). What if the how is why?. En J. Ascendorpf, e J. Valsiner (Eds.), *Stability and change in development*. London: Sage Publications, 240-248.
- LeCompte, M. D., e Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lee, L., e Snarey, J. (1988). The relationship between ego and moral development. En D. Lapsley, e C. Power (Eds.), *Self, ego and identity*. New York: Springer-Verlag, 151-178.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. En M. Fullan, e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 86-103.
- Leithwood, K. (1992a). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (2002). 5 reasons why most accountability policies don't work (and what can you do about it). *Orbit*, 32(1). Disponível em: [http://www.oise.uto-routo.ca/orbit/accountability\\_sample.html](http://www.oise.uto-routo.ca/orbit/accountability_sample.html), em 10/05/2009.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: a leadership perspective. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 615-634.
- Leithwood, K., e Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone, e C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press, 22-47.
- Leithwood, K., Leonard, L., e Sharratt, L. (2000). Conditions fostering organizational learning. En K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press, 99-124.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lieberman, M. (1956). Professional ethics. En M. Lieberman, *Education as a profession*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 417-450.

- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership* 43 (5), 28-32.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1992). Introduction: The changing context of education. En A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching. Ninety-first yearbook of the National Society for the study of education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1-10.
- Lieberman, A. (1995). Reestructuring schools: The dynamics of changing practice, structure and culture. En A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. New York: Teacher College Press, 1-17.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. En M. W. McLaughlin, e I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies , new practices*. New York: Teachers College Press, 185-206.
- Lieberman, A., e Grolnick, M. (1997). Networks, reform, and the professional development of teachers. En A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (ASCD Yearbook). ASCD: Alexandria, 192-215.
- Lieberman, A., e Miller, J. (1984). *Teachers, their world and their work: Implications for School Improvement*. Alexandria (VA) ASCD.
- Lieberman, A., e Miller, L. (Eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A., e Miller, L. (2005). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., e Wood, D. (2002). Redes formativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 38-42.

- Lieberman, A., e Wood, D. (Eds.) (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. Lieberman, e L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 209-223.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools?. *School Leadership and Management*, 19(2), 171-178.
- Lippit, G. (1982). *Organizational renewal. A holistic aproach to organizational development*. New Yersey: Englewood Cliffs.
- Lippit, G., e Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates.
- Liston, D. P., e Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Little, J. W. (1986). Seductive images and organization realities in professional development. *Teachers College Record*, 86(1), 84-102.
- Little, J. W. (1985). Teachers as teacher advisors: the deliacy of collegial leadership. *Educational leadership*, 43(3), 34-36.
- Little, J. W. (1992). Teacher development and educational policy. En M. Fullan, e A. Hargreaves, *Teacher devolopment and educational change*. London: Falmer Press, 170-193.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. En L. Darling-Hammond, e G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey Bass, 233-262.
- Little, J. W., e McLaughlin, M. (1993). Perspectives on cultures and contexts of teaching. En J. W. Little, e M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work, individuals colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press, 1-8.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21(3), 195-206.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Longworth, N., e Davies W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in te 21st Century*. London: Kogan Page.
- Longworth, N. (2011). *Learning cities,(A collection of papers for the Xploit Girona sessions, may 2011)*, (Edited by Jan Gejel). Disponible en: <http://www.sosuaarhus-international.com/dokumenter/Learning%20Cities%20by%20Norman%20Longworth.pdf>, en 06/05/2011.
- López Herrerías (2001). El saber hacer pedagógico desde la categoría antropológica de la gramaticalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 467-482.
- López Ruíz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López Yáñez, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 83-110.
- López Yáñez, J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- López Yáñez, J. (2006). ¿A donde va la teoría de la Organización?. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102ART5.pdf>, en 17/04/09.
- Lortie, D. (1973). Observations on teacher as work. En R. M. Traver (Ed.), *The second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 474-497.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Loscertales, F. (1997). El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 111-133.
- Loucks, S., e Herget, L. (1985). *An action guide to school improvement*. New York: ASCD.
- Loucks- Horsley, S. (1989). The structure and design of external support. En K. S. Louis, e S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting School Improvement*. Leuven-ACCO, 25-46.
- Loucks- Horsley, S., Bauchner, J., Crandall, D., Schmidt, W., e Eiseman, J. (1982). *People, policies, and practices: examining the chain of school improvement, Volume I: Setting the stage for a study of school improvement*, Andover, Ma: The Network, Inc.
- Loucks-Horsley, S., e Crandall, D. (1986). *Analizing school improvement support systems: A practical manual*. Leuven: ACCO.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C. K., Arbuckle, M. A., Murray, L., Dubea, C. e Williams, M. K. (1987). *Continuing to learn. A Guidebook for teacher development*. Andover: The Regional Laboratory For Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Louis, K. S. (1981). External agents and knowledge utilization: dimensións for analysis and action. En R. Lehming, e M. Kane (Eds.), *Improving schools. Using what we know*. Beverly Hills: Sage Publications, 168-211.
- Louis, K. S. (1983). Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En W. J. Paisley, e M. Butller (Eds.), *Knowledge utilization systems in education*. Beverly Hills: Sage Publications, 65-88.
- Louis, K. S. (1991). *Supporting school improvement: issues of system design and macrostrategy*. International Conference: Educational Change Facilitators, 13-14 June. The Netherlands.
- Louis, K. S. (1994). Beyond 'managed change': Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24.



- Louis, K. S., e Kruse, S. D. (Eds.) (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Louis, K., e Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S., van Velzen, W. G. , Loucks-Horsley, S., e Crandall, D. P. (1985). External support systems for school improvement. En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin, *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). Leuven: ACCO, 181-222.
- Loya, H. (2008). Modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-6. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>, en 12/12/ 2008.
- L.S.V. (2007). El proyecto Trabenco cumple 35 años. *Escuela Española*, 3746, 16.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Liotard, J. F. (1988). *O Pós-moderno*. Río de Janeiro: José Olimpo.

## **M**

- McBride, M., e Skau, K. G. (1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 262-277.
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teacher's believe during earley field experience : a quixotic under-taking?. *Journal of Teacher Education* 41(3), 12-20.
- McDiarmid, G. W. e Ball, D. L. (1989). *The teacher education and learning to teach study: an occasion for developing a conception of teacher knowledge*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning. Technical Series, 89,1.

- McDonald, B., e Walker, R. (1976). *Changing the curriculum*. London: Open University Press.
- McKenna, M. (1991). Supporting a teaching support service: curriculum change through action research. En Biott, C. (Ed.), *Semi-detached teachers: building support and advisory relation-ships in classrooms*, London: Falmer Press, 97-118.
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McKibbin, M., e Joyce, B. R. (1981). Psychological states. *Theory into Practice*, 19(4), 248-255.
- McLaughling, C., e Rouse, M. (1991). Managing and evaluating the work. En C. McLaughling, e M. Rouse (Eds.), *Support schools*. London: David Fulton Publications, 95-106.
- McLaughlin, M., e Talbert, J. (2001). *Proffessional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McMahon, A. (1986). School self review. En E. Hoyle, e A. McMahon (Eds.), *The management of schools*. London: Kogan Page.
- McMahon, A., e Bolam, R. (1990). *Management development and educational reform. A handbook for primary schools*. London: Chapman.
- McMahon, A., Bolam, R., Abott, R., e Holly, P. (1984). *Guidelines for review and internal development in schools. Secondary school handbook*. London: Longman.
- McNiff, J., Lomax, P. e Withead, J. (2003). *You and your action research* (3rd. edition) *project*. London: Routledge.
- McTaggart, R. (1991). *Action research: A short modern history* (2nd. edition). Geelong: Deaking University Press.
- Maes, F., Vandenberghe, R., e Chequiere, P. (1999). The imperative complementarity between the school level and the classroom level in the educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 661-677.
- Machado, A. (1924). *Nuevas canciones (1917-1920)*. Madrid: Editorial Mundo Latino

- Marcelo, C. (1987). *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la universidad.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (Coord.) (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En L. Montero, e J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Volumen I). Santiago de Compostela: Tórculo edicións, 151-185.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid, (CIDE), MEC.
- Marcelo, C. (1996a). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE-Deusto, 345-370.
- Marcelo, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 9-39.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo* (2ª edición). Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1999a). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, 33-57.
- Marcelo, C. (2004). *As redes de profesorado como espacios de formación e reflexión* (Terceiros encontros de asesores e asesoras de formación do profesorado). Lalín, Galicia. (Apuntes persoais e Documentación).

- Marcelo, C. (2005). *Que veinte años no es nada*. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. En C. Monereo, e J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAÓ, 167-182.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. De la Herrán, e J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 291-310.
- Marcelo, C., e López Yáñez, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, A. (2000). Las reformas del futuro. En AA. VV, *Informe educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- Margulies, N. (1978). Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W. W. Burke (Ed.), *The cutting edge: current theory and practice in OD*. La Jolla: University Associates, 60-69.
- Margulis, N., e Raia, A. (1972). *Organization Development: values, process and technology*. N.York: McGraw Hill.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, e J. Marrero, *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 243-276.
- Martín del Pozo, M. R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Sevilla.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de publicaciones de la universidad de Valencia.

- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-10. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>, en 12/06/2008.
- Martínez, M., e Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. En A. I. Pérez Gómez, M. Martínez, A. Tey, M. A. Essombra, e M. T. González, *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: MEC-Octaedro- FIES, 37-76.
- Marzano, R. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Wasington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxcy, S. (1994). Afteword: Postmodern directions in educational leadership. En S. Maxcy (Ed.), *Postmodern school leadership. Meeting the crisis in educational adminstration*. Westport: Praeger, 153-162.
- Medina, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de centro. En A. Medina, *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 603-647.
- Merriam, S., e Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- Miles, M. (1986). Research findings on the stages of school improvement. *Conference on planned change*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Miles, M. (1992). *40 years of change in schools: some personal reflections*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, CA.
- Miles, M. B., e Ekholm, M. (1985). What is school improvement?. En W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). OCDE/CERI. Leuven: ACCO, 33-67.

- Miles, M., e Huberman, A. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a share craft. *Educational Researcher*, 13, 20-30.
- Miles, M., e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. California: Sage Publications.
- Miles, M., Saxl, E., e Lieberman, A. (1988). What skills do educational “change agents” need?. An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 157-193.
- Mingorance, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educacion*. Barcelona: Ariel, 267-287.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989b). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid.
- Ministry of Education (1991). *Year 2000: A framework for learning: Enabling learners*, Report of the Sullivan Commision. Canadá: British Columbia.
- Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail. *Education Permanente*, 112; 107-113.
- Monereo, C., e Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C., e Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico : una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

- Montero, L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tese doutoral, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación.
- Montero, L. (1987). La formación del profesorado en servicio. *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, 302-374.
- Montero, L. (1987a). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4-5, 49-79.
- Montero, L. (1987b). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), 7-31.
- Montero, L. (Dir.) (1990). *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*. Informe de Investigación: Universidade de Santiago de Compostela.
- Montero, L. (1990a). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios, e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 249-271.
- Montero, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En C. Marcelo, e P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 57-82.
- Montero, L. (1995). A formación do profesorado nos centros: expectativas e realidades, *Idea*, 1, 4-9.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE-Deusto, 61-82.

- Montero, L. (1996a). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia. En L. M. Villar (Coord.), *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, 149-182.
- Montero, L. (1996b). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En A. González Fernández, e A. Requejo (Coords.), *Profesionalización e deontoloxía da función docente*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia, 59-89.
- Montero, L. (1998). Luces y sombras en la profesionalización docente. En M. Fernández Cruz, e C. Moral (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores/as de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE/Grupo Editorial Universitario, 143-160.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. S. Ferreres, e F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 97-129.
- Montero, L. (1999a). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*, 1, 15-31.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa FE (Argentina): Homo Sapiens.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?. *Educar*, 30, 69-89.
- Montero, L. (2003). ¿Que desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 57-73.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero, e A. Luis Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 155-194.



- Montero, L., e Molina, E. (1996). Seminario: Desarrollo profesional y organización. En *Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgil, 299-351.
- Montero, L., e Sanz, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Pprofesorado* 12(1), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL3.pdf>, en 12/06/2008.
- Montero, L., e Vez, J. M. (1990). Profesional development of teacher trainers: a case study. *European journal of teacher education*, 13(1-2), 25-34.
- Montero, L., e Vez, J. M. (Eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Moore, W. (1966). *El cambio social*. México: UTEHA.
- Moos, L. (2003). *Paedagogisk ledelse- om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner* [Educational Leadership- On the leadership assignment and the relations in educational institutions] Børsen.
- Moos, L., e Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, 579-596.
- Morales, J. F. (Ed.) (1994). *Psicología Social*. Barcelona: McGraw Hill.
- Moreno, J. M. (1992). La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio. *Seminario de Desarrollo Curricular centrado en la escuela*. CEP de Sevilla.
- Moreno, J. M. (1997). sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. En C. Marcelo, e J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educacion*. Barcelona: Ariel, 60-79.
- Moreno, J. M. (1999). Con trampa y con cartón: el fraude en educación o cómo la corrupción tambien se aprende. *Cuadernos de Pedagogía*, 283, 71-77.

- Moreno, J. M. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. *Revista de educación*, 332, 275-297.
- Moreno, J. M., e Arencibia, J. S. (2004). El regreso del hijo pródigo: visiones y experiencias de los asesores de CEP desde la vuelta a la escuela. *Revista de Educación*, 333, 271-295.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo* (2ª edición). Gedisa. Barcelona.
- Morin, E.; Ciurana, E. R., e Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change45/welcome.html>, en 1/03/2007.
- Munby, H., e Russell, T. (1992). Transforming chemistry research into chemistry teaching: The complexities of adopting new frames for experiences. En T. Russell, e H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer, 90-123.
- Murillo, F. J. (2002). La “Mejora de la escuela”: concepto y caracterización. En F. J. Murillo, e M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MECD/Octaedro, 15-51.
- Murillo Estepa, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. En C. Marcelo e, J. López Yáñez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 40-59.
- Murillo Estepa, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo?. Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 3-10. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART9.pdf>, en 12/06/2008.
- Murillo, F. J., e Muñoz Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MECD/Octaedro.

- Murphy, J. (1992). Effective Schools: Legacy and future directions. En D. Reynolds, e P. Cutance (Eds.), *School effectiveness: Research, policy and practice*. Cassel: London, 164-170.
- Musgrove, F., e Taylor, P. H. (1971). *Society and the teacher's role*. London: Routledge & Kegan Paul.

## N

- National Institute of Education (1975). *Teaching as clinical information processing* (Informe do Panel 6 National conference on studies in Teaching). Washington DC: National Institute of Education.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Newmann, F. M. (1993). Beyond common sense in educational restructuring. The issues of content and linkage. *Educational Researcher*, 22(2), 4-13.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers taking*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G. W., e Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: a study of school organizational cultures*. London: Casell.
- Nieto, J. M. (1993). Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: su relevancia como recurso de mejora escolar. En J. M. Coronel, e C. Mayor (Eds.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 523-536.
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 147-166.

- Nieto, J. M., e Portela, A. (1992). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez, *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo, 341-377.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., e Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of sociology of education*, 18(1), 5-28.
- Noddings, N. (1986). *Caring. A feminine approach of ethics and moral education*. Berkely: University of California Press.
- Nonaka, I., e Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Méjico: Oxford University Press. (Edición en inglés: Nonaka, I., e Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press).
- Nóvoa, A. (1991). A pedagogía, os profesores e as escolas: há tanta coisa a mudar nestes anos 90. *Correio Pedagógico*, 42, 1-4.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* 350, 203-218.
- Nunes, A. (1998). *Educação intercultural: Utopía ou realidade?. Processos de pensamento dos professores/as face á diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola Genebra e Chaves*). Tese doutoral, Universidade de Santiago de Compostela.

## O

- OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- OCDE (1990). *The teachers today: Tasks, conditions, policies*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: What school for future?*. Paris: OCDE
- OCDE (2009). *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje* (Informe español). Madrid: Ministerio de Educación.
- Oja, S. N., e Smulyan, L. (1989). *Colaborative action research. Developmental approach*. London: Falmer Press.
- Oldendorf, W. (2008). Adventures for the intellect. En A. G. Rud, e W. Olendorf (Eds.), *A place for teacher renewal: Challenging the intellect, creating educational reform*. New York: Teacher College Press, 63-86.
- Oldroyd, D., e Hall, V. (1991). *Managing staff development*. London: Paul Chapman.
- Oliver, M. F. (2002). Análisis de necesidade de formación del profesorado de educación primaria de las Illes Balears, diseño y desarrollo de una investigación. *Innovación Educativa*, 12, 265-274.
- Ortega, F., e Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Oser, F. (1991). Professional morality: A discourse approach. En W. Kurtines, e J. Gewitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, (Volume 2). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 191-228.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-128.

## P

- Padilla, A. M., e Lindholm, K. J. (1995). Quantitative educational research with ethnic minorities. En J. A. Banks, e C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York-McMillan, 97-113.
- Pajak, E. (1991). Successful change agents: a study of proficiencies. *International conference: Educational change facilitators*, June, 13-15. The Netherlands.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pascale, P.(1990). *Managing on the Edge*. New York: Touchstone.
- Peirce, C. S. (1923). The fixation of belief. En M. R. Cohen (Ed.), *Love, chance and logic*. New York: Harcourt, Brace.
- Peirce, C. S. (1992). *Reasoning and the logic of things, The Cambridge conference lectures of 1898*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En L. Montero, e J. M. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Volumen I. Santiago de Compostela: Tórculo edicions, 29-51.
- Pérez Gómez, A. I. (1993a). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno, e A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid: Morata, 398-441.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-23.
- Pérez Gómez, A., Barquín, J., e Angulo, J. F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal Textos.

- Pérez Gómez, A. I., Martínez, M., Tey, A., Essombra, M. A., e González, M<sup>a</sup>. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: MEC-Octaedro- FIES.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68,(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un universe de defférences culturelles et une organization pédagogique*. Disponible en: <http://www.unige-ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php:main/difference.html>, en 24/01/2005.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ (Biblioteca de Aula nº 196).
- Perrin, B. (2001). Como evaluar—y no evaluar—la innovación. *Evaluation*. Disponible en: <http://preval.org/files/00419.pdf>, en 12/05/2009.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Perry, W. G. (1975). Sharing the costs of growth. En C. Parker (Ed.), *Encouraging development in college student*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 267-276.
- Peterson, K. (1987). Administrative control and instructional leadership. En W. D. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies*. Boston: Allyn and Bacon, 139-151.
- Peterson, P. (1988). Teachers' and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17(5), 5-14.
- Peterson, P. L., McCarthy, S. L., e Elmore, R. F. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.

- Phillips, M., e Glickman, C. (1991). Peer coaching: Developmental approach to enhancing teacher thinking. *Journal of Staff Development*, 12(2), 20-25.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1973). *The child and reality*. New York: Penguin.
- Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 826-857.
- Popkewitz, T. S. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 162(19), 28-46.
- Popkewitz, T. S. (1986). The social context of schooling, change and educational reserarc. En P. H. Taylor (Ed.), *Recent developments in curriculum studies*. Oxford Berkshire:NFER-Nelson, 205-232.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia. (Edición en inglés: Popkewitz, T. S. (1987). *Critical studies in teacher education, Its folklore, theory and practice*. London: Falmer Press).
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1994a). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* 305, 103-137.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Porlán, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.



- Portela, A. (2001). Asesoramiento a un proceso de desarrollo institucional. Claves comprensivas y propuestas de acción. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro – EUB, 131-144.
- Possner, G. J. (1988). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer, e M. W. Apple (Eds.), *The curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany: State University of New York, 77-99.
- Proust, M. (1946-47). *À la recherche du temps perdu (La prisonnière, Vol. XII)*. (La Bibliothèque électronique du Québec, retoma o texto de l'édition Gallimard, Paris, 1946-47). Disponible en <http://beq.ebooksgratuits.com/vents/proust.htm>; en 01/02/2011).
- Pugach, M. C. (2005). Research on preparing general education teachers to work with students with disabilities. En M. Cochran-Smith, e K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 549-590.
- Pugach, M. C., e Johnson, L. J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R. T. Clift, W. R. Houston, e M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issue and programs*. New York : Teacher College Press, 186-207.

## **Q**

- Quintana, C. (2005). La formación en y con nuevas tecnologías en el Centro de Formación y Recursos. En M. Raposo, e M. C. Sarceda (Coords.), *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías*. Ourense: a.i.c.a. ediciones, 89-108.

## R

- Raposo, M. (2002). *Tecnologías de la información y la comunicación y calidad de la docencia universitaria: análisis de necesidades de formación del profesorado de la universidad de Vigo*. Tese doutoral, Universidade de Vigo.
- Raymond, D., Butt, R., e Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development. insights from teachers' stories. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teachers development*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 143-161.
- Reagan, E. M., e Winter, C. F. (1982). The influence of consultants. En K. A. Leithwood (Ed.), *Studies in curriculum decision making*. Ontario: OISE, 68-86.
- Reiman, A. R., e Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers: Theory and research programs using guided reflection. *Journal of Research and Development*, 26(3), 179-185.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R., e Narvez, D. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teacher?. A review of literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Reynolds, C. (1995). Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations. En C. Reynolds, e B. Young (Eds), *Women and leadership in Canadian education*. Calgary: Detselig, 3-17.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Richardson, V. (1994a). *Teacher change and the staff development process: A case of reading instruction*. New York: Teacher College Press.

- Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 75(1), 126-147.
- Robertson, M. (1992). Teacher development and gender equity. En A. Hargreaves, e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. London: Falmer Press, 43-61.
- Robinson, V. M. J. (1994). The practical promise of critical research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 56-76.
- Roca, E. (2005). La relación entre la formación inicial y permanente de los asesores. En C. Monereo, e J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, GRAÓ, 341-358.
- Rodríguez G., Gil, J., e García J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Revoredo; M. A. (1995). *Metodología cuantitativa vs. cualitativa. Una polémica en extinción*. Disponible en: <http://www.e-h.uv.mx/Investigadores/Marr/publmarc.htm>, en 15/08/2004.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (1992). La labor de asesoramiento en la enseñanza. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. CEP de Gijón, 7, 4-24
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (1994). De la enseñanza al asesoramiento. *Curriculum*, 8-9, 49-65.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (1996a). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2, 75-92.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>, en 01/04/2009.

- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 66-87.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART4.pdf>, en 12/06/2008.
- Romero, C. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-18. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6.pdf>, en 12/06/2008.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- Ross, D. (1990). First steps in developing a reflexive approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Ross, J., e Regan, E. (1993). Sharing professional experience: its impact on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 91-106.
- Rost, J. (1994). *Moving from the individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, LA.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. Milton Keynes: Open University.
- Rudduck, J (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En F. J. Angulo, e N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 385-393.
- Russell, B. (1988). *El panorama de la ciencia*. Santiago de Chile: Editorial Ercilla.

- Rychen, D. S. (2002). *Key competencies for the knowledge society* (Conferencia en Stuttgart, outubro 10-11). Dispoñible en: <http://prometeo.us.es/doct/BancoMundial/key%20competence%20for%20knowledge%20society.pdf>, en 30/09/2010.
- Ryle, G. (1984). *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.

## S

- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience, *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 263-275.
- Sachs, J., e Smith, R. (1988). Constructing teacher culture. *British journal of sociology of education*, 9(4), 423-436.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de la educación. *Perspectivas*, 1(1), 45-60.
- Sacristán, A. (1995). Apuntes críticos sobre feminismo y educación. En AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Volumen 1). Madrid: Paideia e Morata, 294-306.
- Sander T. (1996). Introduction: problems and origins of the debate on promoting lifelong learning strategies for teachers. En T. Sander, e J. M. Vez (Eds.), *Life-long learning in european teacher- education*. Osnabrück: COMPARE-TE European Network, 9-38.
- San Fabián, J. L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas?. La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-55.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores, el lado oscuro de la organización*. Madrid: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.

- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: GRAÓ, 53-69. (Biblioteca de Aula nº 149).
- Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2001a). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Hom o Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar*. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf>, en 03/02/2009.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school*. Boston: Alliyne Bacon.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S. B. (1993). *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Josey-Bass.
- Sarceda M. C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia*. Tese Doutoral, Universidade de Santiago de Compostela.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto editora.
- Sarmiento, M. (1996). Profesionalidade, *Rumos*, 9, 15.
- Saussois, J. M. (2006). Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis. En OECD, *Think scenarios, rethink education* (Schooling for tomorrow series), 53-67, Disponible en: <http://www.oecd.org/bookshop/>, en 01/06/2009.
- Saxl, E.; Miles, M., e Lieberman, A. (1989). *Assisting change en education. Trainer's manual*. ASCD: Alexandria.

- Schein, E. H. (1978). The role of the consultant: content expert or process facilitator. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 393-343.
- Schein, E. H. (1985). How cultures forms, develops, and change. En R. H. Kilmann, M. J. Saxton, e R. Serpa (Eds.), *Gaining control of the corporate culture*. S. Francisco: Jossey-Bass, 17-43.
- Schein, E. H. (1990). *Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional*. Wilmington, Delaware (USA): Addison-Wesley Iberoamericana.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th. edition). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Schmuck, R. e, Runkel, P. (1989). Desarrollo de la organización educativa. En T. Husen, e T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Vol. 7). Barcelona: Vicens Vives/MEC, 4387-4402.
- Schön, D. A. (1971). *Beyond the table state*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Edición en español: Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass. (Edición en español: Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC).
- Schön, D. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College.
- Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En L. Montero, e J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 5-27.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

- Scott, C., Stone, B., e Dinham, S. (2000). *International patterns of teacher discontent*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, (April-24-28), New Orleans, LA.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, e M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Seixas, P. C. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., con Roberts, Ch., Roos, R. B., Smith, B. J, e Kleiner, A. (1995). *La Quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities?. Changing the metaphor changes the theory. *Education Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sharp, P. A. (1993). *Developing a teachers' handbook for planning and facilitating effective workshops*. Michigan: UMI Dissertations Services.
- Shavelson, R., e Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno, e A. I. Pérez Gómez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 372-419.
- Shaver, J. P. (1993). Epistemology and the education of social science teachers. En L. Montero, e J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo edicions, 297-310.
- Showers, B. Joyce, B., e Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-arts analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.



- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC, 9-91. (Edición en inglés: Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. En C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. edition), New York: MacMillan, 3-36).
- Shulman, L. S. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero e J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo ediciones, 53-70.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. J. Balls, e I. F. Goodson (Eds.), *Teacher's lives and careers*. London: Falmer Press, 67-70.
- Sikes, P. (1992). Imposed change and the experienced teacher. En M. Fullan, e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers development and educational change*. London: Falmer Press, 36-55.
- Sikes, P., Measor, L., e Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Sikula, J., Buttery, T. J., e Guyton, E. (Eds.) (1996). *Handbook of research on teacher education* (2nd. edition). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Silins, H., e Milford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 635-658.
- Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.

- Sirotnik, K., e Oakes, J. (1986). Critical inquiry for school renewal: liberating theory an practice. En K. Sirotnik, e J. Oakes (Ed.), *Critical perspective on the organizational improvement of schooling*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Skilbeck, M. (1984). *School based curriculum development*. London: Harper e Row.
- Slee, R., Weimer, G., e Tomlinson, S. (Eds.) (1998). *School Effectiveness for whom?*. London: Falmer.
- Smith, M. L. (1982). Benefits of naturalistic methods in research in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 19 (8), 627-638.
- Smith, M. L. (2006). Multiple methodology in education research. En J. L. Green, G. Camilli, e P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Washintong, D.C.: AERA by Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 457-475.
- Smith, J. K., e Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate about educational inquiries. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- Smyth, J. (Ed.) (1989a). *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Snarey, J. (1985). Cross cultural universality of socio-moral development. *Phichological bulletin* 97(2), 202-232.
- Sockett, H. (1989). Research, practice and professional aspiration within teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 97-112.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 661-683.
- Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. En C. Monereo, e J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAÓ, 273-286.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Magt og tillid i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Southworth, G. (2003). Learning-centred leadership in schools. En L. Moos (Ed.), *Educational Leadership*. Copenhagen: The Danish University of Education Press, 33-52.
- Sparks, D. (1992). Becoming an authentic consultant: An interview with Peter Block. *Journal of Staff Development*, 13(3), 12-15.
- Sparks, D., e Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 234-251.
- Spencer D. A. (1997). Teaching as women's work. En B. J. Biddle, T. L. Good, e I. Goodson (Ed.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers, 153-198.
- Spillane, J. P., Halverson, R., e Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of Leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., e Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of. Taking a distributed perspectiva. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April, 11-15), Montreal, Quebec.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., e Thies Sprinthall, L. (1993). Roletaking and reflection: Promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 283-299.

- Sprinthall N. A., Reiman A. J., e Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. En J. Sikula, T. J. Buttery, e E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd. edition). New York: MacMillan Library Reference USA, 666-703.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C., e Oja, S. N. (1994). *Educational psychology: A developmental approach* (6th. edition). New York: McGraw-Hill.
- Stacey, R. (1992). *Managing the unknowable*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Stacey, R. (1996). *Strategic management and organizational dynamics*. London: Pitman.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stallings, J., e Krasavage, E. (1986). Programs implementation and student achievement in a four-year Madeleine Hunter follow-through project. *Elementary School Journal*, 87(2), 117-138.
- Stanton, M. (1990). So you're an advisory teacher are you?. Some reflections about the role. *British Journal of Inservice Education*, 16(1), 53-57.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stenhouse, L. (1980). *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. Lewes: Falmer Press
- Stenhouse, L. (1984). Artistry and teaching: the teacher as a focus of research and development. En D. Hopkins, e M. Wideen (Eds.), *Alternative perspectives on school improvement*. Lewes: Falmer Press, 67-76.
- Stenhouse, L. (1984a). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stillman, A., e Grant, M. (1989). *The LEA adviser, a changing role*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Stoll, L., e Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro. (Edición en inglés: Stoll, L., e Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham/ Philadelphia: Open University P.

- Stoll, L., Fink, D., e Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., e Hopkins, D. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. Ejemplos prácticos. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, e N. Lagerweij, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, Aula XXI, 119-151.
- Stoll, L., e Sammons, P. (2007). Growing together: School effectiveness and school Improvement in the UK. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 207-222.
- Storr, A. (1988). *Solitude*. London: Flamingo Press.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., e Nelson, C. O. (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer-Nighott Publ.
- Suárez, M. T. (1990). Needs assessment studies. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 26-31.
- Sugrue, C. (1997). *Complexities of teaching: child-centred perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Sundstrom, E., Meuse, K., e Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45 (2), 120-133.
- Swaffield, S. (2002). Contextualising the work of the critical friend. Paper presented at *the international congress for school effectiveness and improvement (ICSEI)*, (Copenhagen, January 3-6). Disponible en: <http://www.educ.ac.uk/lfl/ICSEI/swaffield.doc>, en 02/05/2009.
- Swaffield, S. (2004). Exploring critical friendship through leadership for learning. Paper presented at the *17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)* (Rotterdam, 6-9 January 2004). Disponible en: <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/swaffield04.pdf>, en 21/05/2009.

Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. En R. Elmore (Ed.), *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 59-96. (ERIC Document Reproduction Service No ED 356519).

## T

Tadeu da Silva, T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.

Tafel, L., e Bertani, A. (1992). Reconceptualizing staff development for systematic change. *Journal of Staff Development*, 5(4); 303-314.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Teddlie, C., e Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Tedesco, J. C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia internacional de educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 29, 15-37.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Tejada, J. (2002). Profesionalidad docente. En S. De la Torre, e O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 62-74.

Tennant, M. (1991). *Adulthood and learning. Psychological approaches*. Barcelona: El Roure.

Tenorth, H. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico de la enseñanza y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-92.

- Thies-Sprinthall, L. (1980). Supervision: An educative or miseducative process?. *Journal of Teacher Education*, 31, 17-30.
- Thrupp, M., Lupton, R., e Brown, C. (2007). Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 111-126.
- Thyssen, O. (2003a). Luhman og ledelsen. En Holger Højlund and Morten Knudsen (Eds.), *Organiseret kommunikation—systemteoretiske analyser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thyssen, O. (2003b). *Organisationens usynlighed*. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Tom, A. R., e Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Mcmillan, 373-392.
- Torrego, J. C., e Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the twenty-first century: Reframing for the future. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer, 933-962.
- Travers, R. M. W. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. (1990). Restructuring in historical perspective: thinkering towards utopia. *Teachers College Record*, 99(2), 170-191.
- Tyack, D., e Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Méjico/ Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D., e Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

## U

UNESCO (1996). *Enhancing the role of teachers in a changing world*, ED/BIE/CONFINTED 45 / Info 10 Ponencia presentada por Educational International to UNESCO, International Conference of Education, 14 Session, Ginebra 30 sept-5 oct.

UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/1501695.pdf>, en 04/04/2008.

## V

Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.

Van den Berg, R., Sleegers, P., e Pelkmans, T. (2002). Research into interventions from a cultural-individual innovation perspective. *Studies in Educational Innovation*, 26, 331-350.

Van den Berg, R., e Vandenberghe, R. (1986). *Strategies for large-scale change in education: dilemmas and solutions*. Leuven: ACCO.

Van den Berg, R., Vandenberghe, R., e Sleegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321-351.

Van Velzen, B., e Verest, B. (1991). Successful skill training of change facilitators. *International conference: Educational change facilitators* (June 13-15). The Netherlands.



- Van Velzen, W. G. (1985). School improvement policy. En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, e D. Robin, *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). Leuven, Amersfoot: ACCO, OCDE, 223-264.
- Van Velzen, W. G. (1993). A foreword to educational change facilitators: craftsmanship and effectiveness. En R. Bollen (Ed.), *Educational change facilitators: craftsmanship and effectiveness*. Utrech: National centre for school Improvement, 11-17.
- Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., e Robin, D. (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Project, Book N° 1). Leuven, Amersfoot: ACCO, OCDE.
- Veen, A., e Lettich, H. (1991). Change facilitators: dubious professionals. *International conference: Educational change facilitators* (June 13-15). The Netherlands.
- Veiga-Neto, A. J. (1997). Michel Foucault y la educación ¿Hay algo nuevo bajo el sol?. En A. J. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 9-62.
- Vélaz de Medrano, C., Reppeto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A., e Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 199-220.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12(1), 1-14. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf>, en 12/06/2008.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villar, L. M. (1988) (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

- Villar, L. M. (Coord.) (1995). Enseñanza reflexiva. En L. M. Villar, *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 21-52.
- Villar, L. M. (Coord.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Bilbao: ICE-Deusto/ Barcelona, Oikos –Tau.
- Villar, L. M. (Coord.) (2000). *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L. M., e Marcelo, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J. M. Escudero, e J. López Yáñez (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 419-461.

## W

- Wallace, M., e McMahon, A. (1994). *Planning for change in turbulent times. The case of multiracial primary school*. London: Cassell.
- Warren, A., e Lopresti, P. (1990). *School renewal and review in Victoria, Australia*. Conference at the international meeting of the AERA (April, 16-20), Boston, MA.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols un educational administration. En Smyth, J. (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 9-37.
- Watzlawick, P., Beavin, J., e Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York, Norton.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, W. (1991). Defining curriculum policy through slogans. *Journal of Education Policy*, 6(2), 225-238.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

- West, M., e Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (April, 8-12), New York City, NY.
- West, J. F., e Idol, L. (1987). School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research (Part I). *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 387-408.
- Westoby, A. (Ed.) (1988). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open university press.
- Wilson, S., Shulman, L., e Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking*. London: Cassell, 104-124.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. Hampshire, UK: Falmer Press.
- Wooten, K., e White, L. (1989). Toward a theory of change role efficacy. *Human Relations*, 42(8), 651-669.

## X

- Xunta de Galicia (1990). *Formación continua do profesorado de niveis non universitarios na comunidade autónoma de Galicia* ("Plan Marco"). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela. [Documento policopiado].
- Xunta de Galicia. *Plan Xeral Anual de Formación Permanente do Profesorado* (1992- 93). Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia. *Plan Provincial de Formación do Profesorado* (Cursos 1992-93 a 1998-99 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra). Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia. *Plan Provincial de Formación do Profesorado* (Lugo, curso 1992-93).

Xunta de Galicia. *Plan Anual de Formación do Profesorado* (Cursos 1999-2000 a 2010-2011).

## Y

- Yarger, S. (1990). The legacy of the teacher center. En B. R. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 104-116.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. Villar (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 113-141.
- Yinger, R. (1991). *Working knowledge in teaching*. Paper presented at the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Nottingham, United Kingdom.
- Young, T. (1990). *A critical theory of education. Habermas and our children's future*. New York: Teachers College Press.
- Young M. F., Barab, S. A., e Garret, S. (2000). Agent as detector: An ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting systems. En D. J. Jonassen, e S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 147-173.
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín, e J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 208-254.

## Z

- Zabalza, M. A. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina, e M. L. Sevillano (Eds.), *Didáctica (Adaptación)*. Madrid: UNED, 169-220.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zabludovsky, G. (1995). *Sociología y política, el debate clásico y contemporáneo*. Méjico: Porrúa.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-150.
- Zeichner, K. M., e Conklin, H. G. (2005). Teacher Education Programs. En M. Cochran-Smith, e K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 645-736.
- Zeichner, K. M., e Gore, J. M. (1990). Teacher socialitation. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 329-348.
- Zeichner, K. M., e Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1(57), 23-47.

- Zeichner, K., e Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes.  
En J. F. Angulo, J. Barquín, e A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 506-532.
- Zurher, L. A. (1983). *Social roles. Conformity, conflict and creativity*. London: Sage Publications.

## DISPOSICIÓN LEXISLATIVAS

Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE/LXE) (1970). *BOE*, número 187 de 06/08/1970, 12525 – 12546.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE/LOXSE) (1990). *BOE*, número 238 de 04/10/1990, 28927- 28942.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002). *BOE* número 307, de 24/12/2002, 45188- 45220.

Ley Orgánica de la Educación (LOE) (2006). *BOE*, número 106 de 04/05/2006, 17158, 1720.

Real Decreto 2112/1984 por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores/as. *BOE*, número 282 de 24/11/1984, 33921- 33922. (Ministerio de Educación y Cultura, MEC).

Decreto 782/1984 por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *BOC*, número 131, de 07/12/1984, 2073- 2075. (Comunidad Autónoma de Canarias, Consejería de Educación).

Decreto 12/1985, por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores de la Comunidad Valenciana. *DOGV*, número 234, de 14/02/1985, 578-583. (Generalitat Valenciana, Consellería de Educación Cultura y Ciencia,).

Decreto 16/1986, sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *BOJA*, número 15 de 21/02/1986, 486-488. (Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia).

Decreto 42/1989, de 23 de febreiro polo que se regulan os Centros de formación continuada do profesorado de niveis non universitarios, *DOG* número 62 de 31/03/1989, 1279. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Decreto 120/1998, do 23 de abril, que regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* número 79, do 27 de abril de 1998, 4.321-4.326. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Decreto 245/1999, de 1 de setembro de 1999, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios. *DOG* número 169, do 01/09/1999, 10.805-10.811. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Decreto 99/2004, polo que se regula a organización e funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de Inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* número 99, do 25/05/2004, 7.315-7326. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Decreto 99/2006, do 15 de xuño, polo que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos. *DOG* número 116, do 19/06/2006, 9.751-9.758. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Decreto 74/2011, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte as ensinanzas establecidas na Lei orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* número 88, do 06/05/2011, 7921-7939. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Orde do 3 de febreiro de 1988, pola que se regula a constitución de seminarios permanentes de profesores no contexto da reforma educativa. *DOG* número 44, do 04/03/1988, 807 (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).



Orde de 19 de marzo de 1997 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos de asesores técnico-pedagóxicos en centros de formación continuada do profesorado de niveis non universitarios. *DOG* número 90, de 18/04/1997, 3.660, 3660 (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Orde do 27 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos Centros de Formación e Recursos. *DOG* número 66, de 04/04/2000, 4626. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Orde de 19 de xuño de 2006 pola que se convoca concurso público para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos centros de formación e recursos. *DOG* número 118, de 21 de xuño de 2006, 9.981- 9.986.

Orde do 29 de marzo de 2007 pola que se convoca o concurso público para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos centros de formación e recursos. *DOG* número 70 do 11/04/2007, 5.692- 5.697. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Orde do 27 de febreiro de 2008 pola que se convoca concurso público para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos centros de formación e recursos. *DOG* número 46 do 05/03/2008, 3.775-3.780. (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Orde do 3 de xuño de 2011 pola que se convoca concurso público de méritos para cubrir postos de directores dos centros de formación e recursos e de asesores do Servizo de Formación do Profesorado, Centro Autonómico de Formación e Innovación e dos centros de formación e recursos. *DOG* número 112 do 13/06/2011, 14486-14499.

Resolución da secretaria xeral técnica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se aproban os seminarios permanentes de profesores e o seu funcionamento, constituídos o amparo da orde do 3 de febreiro de 1988 e a resolución do 7 de marzo de 1988. *DOG* número 195, de 10/10/1988, 4306 (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

Resolución da secretaria xeral técnica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se convocan 30 seminarios permanentes de profesores para a realización de investigacións, estudos ou elaboración de materiais didácticos, no contexto da reforma educativa. *DOG* número 83, de 02/05/1989, 1743 (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria).

**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Departamento de Didáctica e Organización Escolar**

**Facultade de Ciencias da Educación**



**ANEXOS TESE DE DOUTORAMENTO**

**ASESORAMENTO, FORMACIÓN E  
DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL  
DO PROFESORADO EN EXERCICIO  
EN GALICIA**

**Autora: Carmen Quintana Rodríguez**

**Directora: Dra. D<sup>a</sup>. María Lourdes Montero Mesa**

**Santiago, 2011**

## ÍNDICE DE ANEXOS

Relacionamos aquí a documentación incluída no índice xeral coa denominación: **ANEXOS (en soporte informático adxunto)**. Acompáñase de unha breve descrición para facilitar a súa identificación no DVD que se xunta ao exemplar en soporte papel. Está organizada en diferentes carpetas numeradas e rotuladas.

**Anexo n.º 1. Cuestionario: concepcións de asesores e asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento, carta de presentación e avaliación crítica.**

Anexo co cuestionario empregado na investigación, carta de presentación do mesmo e guión para a avaliación crítica do cuestionario piloto.

**Anexo n.º 2. Táboas de frecuencias Cuestionario.**

Anexo coas táboas de frecuencias obtidas no tratamento de datos do cuestionario co programa SSPS (versión 11.5.1).

**Anexo n.º 3. Diario.**

Anexo contendo exemplificacións do Diario, incluíndo as referencias realizadas na investigación.

**Anexo n.º 4. Notas de campo.**

**Anexo n.º 4.1. Plenarios.**

**Anexo n.º 4.2. Comisións Autonómicas.**

**Anexo n.º 4.3. Comisións Internas.**

**Anexo n.º 4.4. Xuntanzas Autonómicas.**

**Anexo n.º 4.5. Xuntanzas Internas.**

Anexo contendo exemplificacións das notas de campo, incluíndo as referenciadas na investigación.

**Anexo n.º 5. Documentos.**

**DOC n.º 5.1. Estrutura organizativa do CEFOCOP.**

**DOC n.º 5. 2. Aspectos a ter en conta á hora de seleccionar os cursos, xornadas, encontros.**

**DOC n.º 5. 3. Formación en centros. Problemática.**

**DOC n.º 5. 4. Informe técnico. Aspectos comúns.**

**DOC n.º 5. 5. Organización para a atención á centros.**

**DOC n.º 5. 6. Seguimento de actividades.**

**DOC n.º 5. 7. Formación de asesores e asesoras.**

Anexo contendo exemplificacións dos documentos de variada natureza, referenciados na investigación.

*ANEXO nº. 1*

*Cuestionario de concepcións dos  
asesores e das asesoras de formación  
sobre a práctica do asesoramento*

*Carta de presentación*

*Avaliación crítica*

## **CUESTIONARIO**

### **Un estudio das concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento**

Este cuestionario é parte dunha investigación máis ampla sobre as **CONCEPCIÓNS DE ASESORES E ASESORAS DE FORMACIÓN SOBRE A PRÁCTICA DO ASESORAMENTO.**

Pretendemos facer visible a contribución de asesores e asesoras de formación e dos Centros de Formación e Recursos á mellora da formación e desenvolvemento profesional do profesorado e da súa práctica docente, así como vislumbrar vieiros de mellora do labor que realizan. A esta tarefa colaborará o coñecemento das características do traballo que desenvolven e das súas necesidades de formación, que o presente cuestionario trata de indagar.

Organízase en cinco grandes bloques :

1. Contexto
2. Necesidades de formación
3. Tarefas de asesoramento á formación do profesorado
4. Modelo
5. Características persoais e profesionais

Pedímoslle que responda coa maior sinceridade a tódalas cuestións. Non hai respostas boas ou malas, correctas ou incorrectas. O importante é que a resposta reflicta a súa forma de sentir e pensar.

Os datos son rigorosamente confidenciais e a información só será empregada para os propósitos desta investigación.

**MOITAS GRACIAS POLA SÚA COLABORACIÓN**

Cuestionario confeccionado por Carmen Quintana Rodríguez  
Asesora de Formación  
Ourense



## INSTRUCCIÓN PARA CUBRIR O CUESTIONARIO

1. Sinala cun “**X**” o número que, en cada cuestión, mellor reflicte a súa opinión.
2. Se vostede desexa cambiar a contestación tache e sinala a nova opción.
3. Emprégase unha escala de cinco puntos coas seguintes correspondencias:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Moi en desacordo</i></li><li>2. <i>En desacordo</i></li><li>3. <i>Sen opinión</i></li><li>4. <i>De acordo</i></li><li>5. <i>Moi de acordo</i></li></ol> |
|---|

4. Hai items con instruccións específicas

## 1. CONTEXTO

1.	A política de formación permanente responde a un modelo formativo que propicia a autonomía e capacitación do profesorado.....	1	2	3	4	5
2.	A planificación da formación baséase nunha adecuada detección de necesidades. ....	1	2	3	4	5
3.	As diferentes persoas e instancias implicadas na formación do profesorado: asesores/as especialistas e xeralistas, profesorado, Servicio de Inspección,... participan na planificación da formación.....	1	2	3	4	5
4.	A existencia de modalidades de formación con características establecidas regulamentariamente encorseta a formación do profesorado .....	1	2	3	4	5
5.	Os recursos persoais, orzamentarios, materiais e de infraestrutura dedicados a formación son suficientes.....	1	2	3	4	5
6.	Desenvólvense procesos sistemáticos e fiables de avaliación demorada da repercusión da formación .....	1	2	3	4	5
7.	O Centro de Formación e Recursos(CFR) avalía o seu labor con procedementos e instrumentos fiables.....	1	2	3	4	5
8.	Os procedementos de selección e avaliación das direccións e das diferentes asesorías son adecuados.....	1	2	3	4	5
9.	A provisión con carácter definitivo do posto de asesor/a melloraría o asesoramento á formación.....	1	2	3	4	5
10.	A colaboración e coordinación entre asesores/as especialistas e xeralistas é moi difícil, dadas as actuais condicións organizativas.....	1	2	3	4	5
11.	A formación que posúe o equipo de asesoramento é a adecuada para o seu labor.....	1	2	3	4	5
12.	O CFR posúe un proxecto pedagóxico propio que orienta o traballo do seu equipo.....	1	2	3	4	5
13.	A cultura de traballo do equipo de asesoramento, dentro do CFR, podería definirse como colaborativa.....	1	2	3	4	5
14.	A Comisión formada polas direccións dos distintos CFR coordina o labor destes entre si.....	1	2	3	4	5
15.	A dirección dos CFR actúa como canle de comunicación entre os equipos de asesoramento e a administración e viceversa.....	1	2	3	4	5
16.	O Profesorado e os centros soen tomar a iniciativa na demanda de formación e de asesoramento.....	1	2	3	4	5

ESCALA:1. moi en desacordo; 2. en desacordo; 3. sen opinión; 4. de acordo; 5. moi de acordo

17. A formación melloraría se nos centros educativos houbera os/as coordinadores/as de formación que a lexislación prevé ..... 1 2 3 4 5
18. O profesorado valora o papel que o CFR e o seu equipo desempeñan como apoios na súa formación..... 1 2 3 4 5
19. Os/as asesores/as gozan de credibilidade ante o profesorado..... 1 2 3 4 5
20. Os procedementos de difusión da oferta formativa do CFR son axeitados para que esta chegue ó profesorado..... 1 2 3 4 5
21. O desenvolvemento de procesos de mellora da calidade nos CFR, incidirá na mellora do labor que realizan..... 1 2 3 4 5
22. O actual sistema de formación permanente do profesorado galego (Decreto 245/99) constitúe un ..... 1 2 3 4 5

23 . No cadro seguinte pedísmoslle que valore o tempo que dedica ás diferentes actividades. Sinala a opción que considere que reflicte mellor a súa realidade.

¿Qué cantidade de tempo, como asesor/a, dedica ó seu labor e cal cre que debería dedicarlle?	TEMPO QUE LLE DEDICO					TEMPO QUE DEBERÍA DEDICARLLE.				
	MP	P	N	B	D	MP	P	N	B	D
Tarefas burocráticas										
Planificación, organización e xestión das actividades formativas										
Preparación do seu labor: documentación, materiais, estratexias...										
Asesoramento directo ó profesorado e centros.										
Á propia formación como asesor/a										
Avaliación de actividades de formación e asesoramento.										
Tarefas de equipo no CFR: reunións, elaboración de documentos, avaliación...										

ESCALA: 1. moi en desacordo; 2. en desacordo; 3. sen opinión; 4. de acordo; 5. moi de acordo

## 2. NECESIDADES DE FORMACIÓN

A continuación presentámoslle declaracións sobre o coñecemento necesario (saber, saber facer e ser) para a *práctica do asesoramento á formación do profesorado*.

Pedímoslle que sinala o seu grao de acordo sobre a necesidade deste coñecemento no desempeño do seu labor cotián e sobre si constitúe, para vostede, unha necesidade de formación no desenvolvemento dese labor.

	<b>NECESARIO NO DESEMPEÑO DO SEU LABOR COTIÁ</b>					<b>CONSTITÚE NECESIDADE DE FORMACIÓN</b>				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Ser capaz de construír (iniciar, desenvolver, manter) relacións de confianza e respecto co profesorado.....										
25 . Coñecer e saber aplicar distintos enfoques e estratexias para a mediación en conflitos.....										
26. Ser capaz de promover, deseñar, desenvolver e avaliar proxectos, plans de acción e actividades de formación.....										
27. Ser capaz de colaborar co profesorado e cos centros na reflexión sobre a súa práctica e proporcionarlle os recursos adecuados para melloralas.....										
28. Saber como promover, motivar e facilitar o traballo en grupo colaborativo.....										
29. Ser capaz de demostrar prácticas relevantes de enseñanza na aula que poidan servir como referencias de contraste para o profesorado.....										
30. Ser capaz de elaborar, desenvolver e avaliar documentos e estratexias de asesoramento contextualizados.....										
31. Ser capaz de exercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situacións.....										
32. Saber como reflexionar sobre a súa propia práctica e autoavaliar a incidencia do seu labor .....										
33. Posuír coñecementos pedagóxico-didácticos e dunha área concreta, actualizados, para apoiar os procesos de ensino e aprendizaxe.....										
34. Saber como seleccionar, elaborar, empregar e avaliar materiais para desenvolver os procesos de ensino e aprendizaxe.....										
35. Posuír coñecementos adecuados sobre as novas tecnoloxías da información e da comunicación.....										
36. Coñecer e saber empregar diversos procedementos e instrumentos de avaliación de actividades, proxectos e experiencias de formación.....										
37. Ter coñecementos sobre como aprenden as organizacións, clima, cultura escolar, e mellora escolar.....										
38. Ser unha persoa con senso ético e comprometida coa mellora educativa e social.....										
39. Ser unha persoa con iniciativa, innovadora, equilibrada, con capacidade de aprendizaxe constante e de mellora do seu labor.....										
40. Manter unha actitude respectuosa, flexible e integradora ante a diversidade de crenzas, actitudes, valores. coñecementos,... do profesorado e dos centros.....										

ESCALA: 1. moi en desacordo; 2.en desacordo; 3. sen opinión; 4. de acordo; 5. moi de acordo

### 3. MODELO

41. A educación é unha actividade política en tanto que implícitamente, co modo de desenvolve-la, defendemos unha determinada concepción da sociedade e das persoas.....	1	2	3	4	5
42. A escola debería capacitar ó alumnado para que se desenvolva con éxito na sociedade e participe activa e criticamente, na súa mellora.....	1	2	3	4	5
43. A bagaxe de coñecementos disciplinares (de área) que o/a asesor/a posúe é fundamental no seu labor.....	1	2	3	4	5
44. O asesoramento á formación do profesorado debería estar dirixido a fomentar a súa capacidade de investigación e mellora da propia práctica.....	1	2	3	4	5
45. A finalidade da formación permanente do profesorado é facilitar o seu desenvolvemento persoal e profesional para mellorar a educación do alumnado .....	1	2	3	4	5
46. A formación do profesorado debería dar prioridade as actividades de formación en centros.....	1	2	3	4	5
47. A formación do profesorado debe integrar equilibradamente o saber, o saber facer e o ser.....	1	2	3	4	5
48. Na planificación, desenvolvemento e avaliación da formación deben participar tanto o profesorado como os/as asesores/as e demais instancias implicadas.....	1	2	3	4	5
49. No labor de asesoramento é fundamental traballar colaborativamente co profesorado e cos centros, non para o profesorado e para os centros.....	1	2	3	4	5
50. Na práctica, o papel, as funcións e as tarefas a desempeñar polos/as asesores/as vanse definindo e construindo a medida que se desenvolven os procesos de asesoramento.....	1	2	3	4	5
51. As actividades de asesoramento e as de formación son tarefas diferentes que interactúan na práctica asesora.....	1	2	3	4	5
52. A relación co profesorado e cos centros debe estar orientada á colaboración.....	1	2	3	4	5
53. No labor de asesoramento inflúen fundamentalmente as crenzas, actitudes, valores, en definitiva, a concepción que o/a asesor/a ten de como debe realizalo.....	1	2	3	4	5

ESCALA: 1. moi en desacordo; 2. en desacordo; 3. sen opinión; 4. de acordo; 5. moi de acordo

## 4. TAREFAS DE ASESORAMENTO Á FORMACIÓN DO PROFESORADO

### *Son tarefas dos/as asesores/as :*

54. Establecer e manter unha comunicación real co profesorado e cos centros, potenciando esta capacidade nos mesmos.....	1	2	3	4	5
55. Mediar nos conflitos promovendo a capacitación do profesorado e dos centros para o seu tratamento.....	1	2	3	4	5
56. Motivar e facilitar o traballo en grupo propondo a organización da tarefa, procedementos de traballo, coordinando xuntanzas, fomentando a participación e asunción de responsabilidades..., .....	1	2	3	4	5
57. Realizar unha adecuada detección das necesidades de formación do profesorado e dos centros, promovendo a súa participación no proceso.....	1	2	3	4	5
58. Promover, planificar, desenvolver e avaliar actividades, accións, que satisfagan as necesidades detectadas.....	1	2	3	4	5
59. Proporcionar ó profesorado e ós centros documentación, fontes de información, recursos, experiencias innovadoras, que sirvan como elementos de referencia e contraste.....	1	2	3	4	5
60. Servir de axente crítico de contraste e feedback da práctica educativa do profesorado e dos centros.....	1	2	3	4	5
61. Participar na elaboración, desenvolvemento e avaliación do Plan Anual de Formación.....	1	2	3	4	5
62. Facilitar o desenvolvemento da formación en centros exemplificando coa propia actuación o modelo educativo e formativo subxacente na mesma .....	1	2	3	4	5
63. Motivar ó profesorado e colaborar con el na elaboración, experimentación e avaliación de actividades e materiais de apoio á práctica de aula.....	1	2	3	4	5
64. Elaborar, desenvolver e avaliar estratexias que potencien a capacidade do profesorado e dos centros para identificar os seus problemas, necesidades e planificar actuacións de mellora.....	1	2	3	4	5
65. Investigar, desenvolver procesos de investigación-acción en relación coa súa propia práctica do asesoramento.....	1	2	3	4	5

ESCALA: 1. moi en desacordo; 2. en desacordo; 3. sen opinión; 4. de acordo; 5. moi de acordo

## 5. CARACTERÍSTICAS PERSOAIS E PROFESIONAIS

Sinale cun **X** ou escriba a/s opción/s adecuada/s.

66

Sexo	Idade	Actividade exercida	Anos de experiencia		
				Docente	Asesora
Varón	20 a 29	Asesor/a especialista	Menos de 6		
Muller	30 a 39	Asesor/a de formación	6 a 14		
	40 a 49	Director/a	15 a 24		
	50 a 59		25 a 35		
	60 ou máis anos		36 ou máis		

67

Titulación/s que posúe : Mestre/a de : Profesor/a de.: Diplomado/a en: Licenciado/a en: Doutor/a en: Outras (sinalar cales):		
Desempeñaba o meu labor docente en		<b>Especialidade , se é o caso</b>
Ed. Infantil		
Ed. Primaria		
E.S.O.		
Bacharelato		
Ciclos Formativos		
Orientación		
Universidade		
Outros niveis (indicar cales)		

68

Especialidade/s que como docente posúe						
Educación Infantil		Lingua francesa		Xeografía e Hª.		Tecnoloxía
Ed. Primaria		Lingua Inglesa		Ciencias Naturais		P.Terapéutica
Matemáticas		L.Extranxeira		Bioloxía		A. e Linguaxe
Lingua e L. Castelá		Ed. Especial		Xeoloxía		Informática
Lingua e L.Galega		Ed. Musical		Química		Psicopedagogía
Ciencias Sociais		Ed. Física		Física		
Outra/s (indicar cal/es):						

69

Ambito de traballo				
	CEIP	CPI	IES	Outros
Número aproximado de centros ós que debe atender				
Número total aproximado de profesores/as que debe atender.				
Distancia media aproximada en Kms., entre o seu centro e os centros ós que debe asesorar.				

70

Tipo de actividades de formación desenvolvidas nas que participou e papel desempeñado.								
	ANTES DE SER ASESOR/A				SENDO ASESOR/A			
	Coordi- nación	Relator/ a	Partici- pante	Outros	Coordi- nación	Relator/ a	Partici- pante	Outros
Cursos								
Xornadas, congresos, encontros, simposium								
Conferencias, mesas redondas, debates.								
Talleres didácticos, bancos de recursos								
Licencias por estudos, períodos de prácticas.								
Asesoramento directo								
Formación á distancia								
Seminarios Permanentes								
Grupos de Traballo								
Proxectos de Formación en centros								
Proxectos de investigación e innovación educativa.								
Cursos de formación para asesores/as.								
Outras (dicir cales):								

71

A súa decisión de desempeñar o labor de asesor/a obedece a	
Atractivo do labor a realizar.	
Desexo de promoción profesional.	
Compromiso coa mellora educativa	
Provisionalidade ou lonxanía do posto de traballo	
Outras razóns	

72

Expresa o seu grao de satisfacción cos seguintes aspectos do labor de asesoramento					
	Moito	Bastante	Suficiente	Pouco	Nada
Oportunidades de promoción profesional					
Recoñecemento social do seu traballo					
Repercusión percibida do labor que realiza					
Remuneración					
Outros motivos (dicir cales)					

Terminada a cumprimentación do cuestionario pode ser que vostede desexe facer algún outro comentario. Se así fose empregue o espazo seguinte.



## *Carta de presentación*

*Estimado/a compañeiro/a: diríxome a ti para solicitar a túa colaboración na investigación que estou a desenvolver acerca do asesoramento e a formación do profesorado en Galicia, coa confianza de obtela de quen coñece moi ben o valor e a importancia dos traballos de indagación para a mellora da educación.*

*A investigación existente sobre o asesoramento á formación do profesorado en exercicio subliña a escaseza de coñecemento neste campo, así como a importancia do labor para a mellora da práctica docente. Os poucos estudos deste tipo e a dificultade que conlevan pola borrosidade e indefinición das funcións, tarefas, perfís dos/as asesores/as de formación son, entre outras, causas de que o labor asesor sexa unha actividade pouco coñecida e valorada no ámbito educativo e menos aínda pola sociedade en xeral.*

*Estudiar as características da tarefa de asesoramento e as necesidades de formación das persoas que a realizan, contribuirá a xerar coñecemento útil para a súa mellora e a por de manifesto a contribución dos/as asesores/as e dos Centros de Formación e Recursos ó desenvolvemento persoal e profesional do profesorado e ó das institucións educativas.*

*Para tratar de conseguir os obxectivos sinalados construímos o presente cuestionario, que será distribuído a toda a poboación asesora galega e recollerá, de modo*

*global, as concepcións dos asesores e das asesoras de formación sobre a práctica do asesoramento. Na súa portada encóntrase unha breve descripción do mesmo e a continuación as instrucións para cumprimentalo.*

*Reitero a solicitude de colaboración pola túa parte, lendo reflexivamente os diferentes ítems do cuestionario e expresando sinceramente a túa opinión sobre as formulacións que contén ou aportando os datos que solicitan. Unha colaboración de importancia decisiva para obter a información que pode contribuír á mellora da formación do profesorado en exercicio e da educación en xeral.*

*A miña modesta contribución ante o teu esforzo será compartir a investigación. A tal fin envíarase a información pertinente ós Centros de Formación.*

*Moi agradecida, recibe un cordial saúdo.*

*Asdo: Carmen Quintana Rodríguez  
Aseora de Formación.  
Ourense*

**NOTA IMPORTANTE:** unha vez cumprimentado o cuestionario debe ser introducido no sobre franqueado que se acompaña a tal fin e depositado nun buzón de Correos.

## *Avaliación crítica*

### GUÍA DE AVALIACIÓN CRÍTICA DO CUESTIONARIO

Rogámoslle que analice o presente cuestionario de acordo coas seguintes cuestións. As súas aportacións serán comentadas nunha xuntanza co resto de persoas que participan na validación.

A presente investigación sobre “O asesoramento, formación e desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio en Galicia”, ten como obxectivo coñecer as concepcións de asesores/as sobre as características da súa práctica e sobre as súas necesidades de formación, facendo visible a súa contribución á mellora da formación e desenvolvemento profesional do profesorado e da súa práctica docente, así como vislumbrar vieiros de mellora do labor que realizan.

#### **CUESTIÓNS DE ANÁLISE:**

**TEMA:** adecuado e suficientemente explícito en relación coa investigación.

**OBXECTIVOS:** adecuados para o tema de investigación.

**ESTRUCTURA:** Trátase de valorar si:

É correcta a organización nos 5 bloques: contexto, modelo, tarefas, necesidades de formación e características persoais e profesionais.

Si se omiten aspectos importantes.

**ÍTEMS:** valoración de

A linguaxe: clara, entendible,...

Número: adecuado, moitos, poucos, repeticións... Si se considera que hai ítems que deberan ser engadidos, suprimidos ou modificados, indicar cales razoadamente.

Presentación: densa, lixeira...

Instrucións para a resposta: claridade, confusión, adecuadas...

Categorización das respostas: adecuación.

**VALORACIÓN GLOBAL:** Lonxitude, facilidade/dificultade, parcial, aburrido, indirecto...

Moitas grazas pola súa colaboración

*ANEXO nº. 2*  
*Táboas de frecuencias*  
*Cuestionario*

## TABOAS DE ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS (MÍNIMO, MÁXIMO, MEDIA E DESVIACIÓN TÍPICA)

### 1. DIMENSIÓN CONTEXTO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
CONTEXT1	66	0	5	3,12	1,103
CONETX2	66	1	5	2,56	1,025
CONTEXT3	66	1	5	3,02	,984
CONTEXT4	65	0	5	2,54	1,119
CONTEXT5	65	1	5	3,11	1,264
CONTEXT6	66	1	4	1,94	,762
CONTEXT7	66	0	5	2,89	1,152
CONTEXT8	66	1	5	2,98	1,088
CONTEXT9	66	1	5	3,29	1,379
CONTEX10	66	1	5	3,27	1,235
CONTEX11	66	1	5	2,89	1,040
CONTEX12	66	0	5	2,77	1,238
CONTEX13	66	0	5	3,62	1,200
CONTEX14	66	0	5	2,77	1,134
CONTEX15	66	0	5	3,50	1,056
CONTEX16	66	1	5	2,91	1,019
CONTEX17	66	1	5	4,35	,868
CONTEX18	66	0	5	2,94	1,094
CONTEX19	66	1	5	3,17	,834
CONTEX20	65	0	5	3,60	1,143
CONTEX21	66	0	5	3,15	1,327
CONTEX22	66	1	5	3,11	1,040
N válido (según lista)	63				

**1. DIMENSIÓN CONTEXTO (Ítem 23)**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
CONT23A1	66	0	5	4,18	,910
CON23B1	66	0	5	3,55	,931
CON23C1	66	0	5	3,05	1,044
CON23D1	66	0	5	2,38	,957
CON23E1	66	0	5	2,21	1,089
CON23F1	66	0	5	2,62	,907
CON23G1	66	0	5	3,35	1,196
CON23A2	66	0	4	2,24	,878
CON23B2	66	0	5	3,58	,895
CON23C2	66	0	5	3,68	,862
CON23D2	66	0	5	3,70	,894
CON23E2	66	0	5	3,68	,880
CON23F2	66	0	5	3,24	,786
CON23G2	66	0	5	3,11	,914
N válido (según lista)	66				

## 2. NECESIDADES DE FORMACIÓN

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
NECES24A	66	3	5	4,62	,602
NECES25A	66	2	5	4,23	,719
NECES26A	66	3	5	4,47	,638
NECES27A	66	2	5	4,36	,797
NECES28A	66	2	5	4,36	,816
NECES29A	66	1	5	3,73	1,075
NECES30A	66	2	5	4,23	,675
NECES31A	66	1	5	3,91	,988
NECES32A	66	0	5	4,23	,760
NECES33A	66	1	5	4,02	,886
NECES34A	66	1	5	4,14	,802
NECES35A	66	2	5	4,23	,719
NECES36A	66	3	5	4,09	,601
NECES37A	66	0	5	3,83	,986
NECES38A	65	0	5	4,34	,815
NECES39A	66	0	5	4,44	,825
NECES40A	66	0	5	4,41	,841
NECES24B	66	1	5	3,64	,955
NECES25B	66	1	5	3,97	,894
NECES26B	66	1	5	4,00	,961
NECES27B	66	1	5	3,86	1,065
NECES28B	66	1	5	3,83	1,032
NECES29B	66	0	5	3,29	1,298
NECES30B	66	1	5	3,83	1,001
NECES31B	66	1	5	3,58	1,110
NECES32B	66	0	5	3,77	1,078
NECES33B	66	1	5	3,61	1,021
NECES34B	66	1	5	3,70	1,007
NECES35B	66	2	5	4,02	,984
NECES36B	66	2	5	3,83	,938
NECES37B	66	0	5	3,65	1,060
NECES38B	65	0	5	3,20	1,383
NECES39B	66	0	5	3,26	1,460
NECES40B	66	0	5	3,17	1,354
N válido (según lista)	65				



### 3. MODELO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
MODELO41	66	1	5	3,77	1,174
MODELO42	66	1	5	4,73	,621
MODELO43	66	1	5	3,48	1,126
MODELO44	66	1	5	4,08	,933
MODELO45	66	0	5	4,42	,824
MODELO46	66	0	5	3,85	1,099
MODELO47	66	1	5	4,36	,777
MODELO48	66	2	5	4,33	,687
MODELO49	66	0	5	4,30	,928
MODELO50	66	2	5	3,70	,911
MODELO51	66	0	5	3,59	1,037
MODELO52	66	2	5	4,35	,690
MODELO53	66	1	5	3,53	1,112
N válido (según lista)	66				

### 4. TAREFAS DE ASESORAMENTO Á FORMACIÓN DO PROFESORADO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
TAREFA54	66	0	5	4,11	,930
TAREFA55	66	1	5	2,95	1,101
TAREFA56	66	2	5	3,77	,891
TAREFA57	66	3	5	4,53	,561
TAREFA58	66	2	5	4,38	,576
TAREFA59	65	3	5	4,38	,578
TAREFA60	66	0	5	3,33	1,181
TAREFA61	66	2	5	4,45	,706
TAREFA62	66	1	5	3,56	,914
TAREFA63	66	1	5	3,82	,943
TAREFA64	66	1	5	3,79	1,060
TAREFA65	66	2	5	4,03	,822
N válido (según lista)	65				



*ANEXO n<sup>o</sup>. 3*

*Diario*

1           **1997**

4           **DÍA 03/01/1997**

6           No Plenario tratouse da avaliación do primeiro trimestre. Dixen o que  
7 consideraba que debía dicir pero...

8           Insatisfacción miña porque cuestionei o xeito de avaliar e ... dixo que  
9 non era cuestionar só que se deran alternativas...

10          (No fondo¿ non é que realmente non estou segura , respecto o que  
11 “ofertei” como criterios?:

12          Posible incidencia da formación, dos cursos.

13          Meta: a formación.

14          Ver os puntos positivos e negativos e sacar propostas de mellora

15          ...Díxennlle que “ía o sanatorio para que me axudasen a parir” que para  
16 facelo soa quedaba na casa.

17          Excepto ... o resto non se pronuncia como non sexa para seguir co que  
18 se facía e como se facía, en definitiva que seguir cada quen como o considerase  
19 conveniente. Dixo que haber proposto antes outro xeito... Tal vez non sabe por  
20 onde saír e “ataca” para defenderse.

21          ¿É incómodo que eu cuestione tanto?¿Por qué? ¿Para quen? ¿Debo  
22 seguir así?.Eu creo que si pero con máis sistematicidade e non pórme nerviosa  
23 ... como enfadada o defender a miña postura ... Pero non sei moi ben como  
24 facer e logo teño reparo de que se pense ... vexa estime como”non boas” unhas  
25 propostas miñas concretas, inseguridade vamos.

26          Con todo, ... ven a apoiar(defenderme) a miña postura...

27          ...

28          Logo pensei, dado que eu dixen que había máis compañeiros/as no  
29 Plenario que podían opinar respecto o xeito de avaliar ... que ... ben puido  
30 apoiar pero, en vez de apoiar a miña estratexia, bótaa abaixo, penso que se ...  
31 plantexa ó Plenario, de entrada, (non despois como fixo) que si debatemos o

32 xeito de avaliar talvez a xente se manifestara, pero cando o fixo (pretexto que  
33 se dixera de facer a avaliación co guión do ano pasado que resultara “moi  
34 positivo”) xa proporciona unha “coartada” á xente para non se “mollar”, seguir  
35 adiante..

36 ...

37 Pregúntome:

38 ¿Seguir así? Eu non vou salvar o mundo...

39 Se cadra teño razón (penso que si). Tal vez equivoco o xeito de facelo,  
40 pero claro móvome segundo teño oportunidade non vou ir a cada Claustro, etc.  
41 cunha estratexia para facer pensar os/as meus compañeiros/as...???. Estou  
42 descontenta do que fago (cousa miña, avaliarme e tomar decisións eu...) e do  
43 que facemos como grupo e como CEFOCOP.

44 ¿Qué facer?.

45 Positivo.

46 A lo menos saen estes temas.

47 Se eu me cuestiono, cuestiona, aínda que non interveñan pode que o  
48 resto se cuestione???

49 ¿e así medro e medramos?.

50 Pero ¿é isto o que teño que facer?.

51 Nunha parte representaría a miña achega ó grupo e a min mesma pero...

52 ¿Qué aporta á formación do profesorado?.

53 De todos modos, teño que ver o modo en que podo expresar a  
54 discrepancia con máis serenidade, para que poida expresarme mellor, poñerme  
55 nervosa non me conduce a nada produtivo.

56

57

58 **DÍA 02/09/1997**

59

60 No Plenario púxose de manifesto, ao falar das zonas, que ou ben o  
61 traballo resulta excesivo, (....: implantación da F.P. coa cantidade de ciclos  
62 formativos que hai...ou non se "conecta" coa xente de niveis docentes diferentes

63 ao de referencia do asesor/a, BUP é diferente de Primaria, das unitarias...porque  
 64 eu entendo que a escusa do moito traballo para non atender ós niveis inferiores, a  
 65 lo menos en parte, é porque non se sabe moi ben que facer nestes niveis... Creo  
 66 que de novo o tema da **preparación do/a asesor/a** está presente, e creo que se  
 67 pode dicir que moi relacionado está o seu **rol** porque dependendo do que se  
 68 considere que debe facer precisará a formación nuns campos ou noutros...

69

70 **DÍA 08/09/1997**

71

72 ... veu onda min a ver que fixeramos na outra xuntanza de Comisión de  
 73 PFAC.(Proxectos de formación e asesoramento en centros), hoxe cómprelle un  
 74 instrumento de Avaliación Inicial, el xa ten un, pero para ver. Comentei que era  
 75 unha proposta para o Plenario e díxome que sería para os asesores/as, que cada  
 76 quen o utilizaría como lle parecera, que si ía ó Plenario tería que ser  
 77 aprobado...e que ademais cada Proxecto tería características particulares; el ten  
 78 un de ... e por exemplo preguntarlles: ¿que fas nas túas clases?, (parece que  
 79 coa intención de coñecer como é a súa práctica de aula ...), díxenlle que si (  
 80 respecto das características de cada Proxecto), e que estaba satisfeita de que  
 81 traballamos e que xa vía que eramos moi diferentes, (os membros da  
 82 Comisión). Díxenlle que o instrumento que elaboramos o tiña ... para dalo e  
 83 que se non que eu tiña un borrador e que llo pasaba...

84 (Algúns comentarios meus): ... segue a defender que si a unha comisión  
 85 se lle encarga un traballo o que propoña non o vai a estar continuamente  
 86 reconsiderando...Isto ven do tema da avaliación final do ano pasado, cando  
 87 unha comisión elaboramos criterios de avaliación e as propostas de ... non  
 88 formaron parte do documento final, ela entendeu que non se recollían, que non  
 89 se consideraban, en realidade si o fixemos pero non as incluímos. Naquel  
 90 momento dalgún xeito polarizouse unha discusión, fundamentalmente entre ...  
 91 e ela pola inclusión ou non e pola metodoloxía de traballo das comisións na  
 92 liña do que dixen máis arriba, non obstante eu tamén interviñera.. . tereino nas  
 93 notas do Plenario...

94            Outro aspectos é a "defensa" da "liberdade" do/a asesor/a á hora de  
95    realizar o seu traballo, cando di que cada quen o usará como lle pareza...Hai  
96    aquí varios temas: ¿para que se elabora logo?, para que sexa orientativo, ben.  
97    Eu non nego que as características dos diferentes proxectos son unha  
98    realidade... Non obstante creo que o que si constituiría un compromiso e unha  
99    liña de actuación común do equipo de asesoramento, que é o que eu defendo,  
100    sería o de que o asesoramento ós Proxectos se comezase cunha Avaliación  
101    Inicial ( liña común nos "procesos" ); sen embargo, sei que tampouco isto se  
102    leva a cabo, o mesmo ...( posteriormente a que eu escribira isto a man, pero  
103    antes de que o pasara ó ordenador) me dixo que nun proxecto seu non o fixo  
104    así, aínda que o falar cos participantes si sacara algunhas conclusións, pero esa  
105    información non reverteu no grupo, que era o que parece que se pretendía  
106    cando se falou de facer un instrumento para a Avaliación Inicial, e a Comisión  
107    o fixemos, porque se trataba non só de nós ter información para comezar o  
108    noso labor de asesoramento senón tamén de que o propio grupo fose consciente  
109    do seu punto de partida. Eu nos ... fixeno, pero no da ..., como o coordinador  
110    me dixo que querían comezar pola avaliación, (pero agora penso: ben isto non  
111    quita que se faga unha avaliación inicial e que considere en particular a  
112    avaliación). En todo caso aparecen claramente as "circunstancias" do  
113    asesoramento, o que coido que puidera chamarse "convencemento" propio  
114    sobre a pertinencia, relevancia,... de empregar unha estratexia de  
115    asesoramento...e a lo menos para min definir en que puntos as actuacións  
116    deben seguir unha **LIÑA COMÚN que faga coherente o labor de**  
117    **asesoramento do CEFOCOP de Ourense**, e por extensión de calquera outro.

118           Logo ... contoume que ... quería que fixeran un **curso** da actividade  
119    para coordinadores/as de PFAC, e que discutiran, porque non queren senón que  
120    dimiten, pero eles farán a actividade como teñen pensado...que ... fai como  
121    quere, que os enganou, que o deseñou el, que se guía polo que lle din dúas  
122    persoas, que o que diga ... vai a misa. Eu comentei sobre os cartos dos  
123    desprazamentos dos/as asesores/as, para asesorar os PFAC díxenlle que eu  
124    tampouco me lembraba de que se acordara deixar unha partida.

125 Outra cousa que quero comentar é que lin o Regulamento dos IES e de  
 126 Infantil e Primaria, do DOG do 2 de setembro, o aspecto da programación da  
 127 formación. Teñen que facer un Programa Anual- na medida do posible- de  
 128 formación do profesorado de acordo coas previsións do plano provincial do  
 129 correspondente CEFOCOP...

130 Suporase que este recolle as necesidades dos Centros, pero ¿non é  
 131 utópico pensalo?, ¿Non sería máis realista que a planificasen de acordo cos seus  
 132 propios intereses e as necesidades dos seus propios centros?

133 De novo a "lei" ven a interferir e eu diría "deformar" os procesos  
 134 formativos. Ben que se planifique a formación dende o propio Centro, pero ¿que  
 135 fan se a oferta non é axeitada?, ¿non se lles podería axudar a reflexionar sobre as  
 136 necesidades do Centro e programar a formación ben elixindo entre a oferta si se  
 137 adecúa , ben organizándoa pola súa propia conta, etc. Claro dirase que as  
 138 modalidades de formación PFAC, SP, GT, sempre se poden adecuar, pois si,  
 139 puidera que neso pensaran, non obstante debería ser máis flexible, máis aberto...é  
 140 dicir, responder proporcionando o canle, a estrutura da actividade formativa, o  
 141 **contido da formación**, decídeo o profesorado de acordo co contexto do seu  
 142 propio Centro.

143

144 **DÍA 11/09/97**

145

146 ..., veu ata o meu despacho e preguntoume: ¿En que se diferencia un  
 147 PFC das outras modalidades?.

148 EU: das presenciais ou non presenciais.

149 ... das non presenciais

150 Eu: na súa xénese, xa e do...

151 ... si, pero bueno, pode converterse nun curso, con leccións maxistras  
 152 ou doutro tipo; todos sabemos que hai cursos bos e malos

153 A característica esencial é a práctica ligada á aula

154 Eu: si pero primeiro a formación do profesorado.

155 ... non primeiro.



156 Eu: bueno non quero dicir primeiro, segundo, separadamente, senón un  
157 determinado aspecto levalo a aula, volver, etc.

158 ... así, (estivo de acordo)

159 (Teño que dicir, que eu non penso,pensaba, exactamente así, esta  
160 conversa, como moitas outras conversas e acontecementos obríganme a  
161 reflexionar, a documentarme... voume formando creo... Cando dixen primeiro  
162 quería dicir que non se pode levar algo a aula sen máis, que compre ter unhas  
163 ideas sobre as finalidades da educación....sobre se levas algo a aula por que e  
164 para que o levas..., o cal pode supor un proceso previo que pode ser de corte  
165 teórico-reflexivo...)

166 Falamos do problema dos diferentes estadios formativos do profesorado

167 Eu dixen tamén que o PFC supuña unha maior participación do  
168 profesorado como actores da súa propia formación non que esperaran que se  
169 lles dera feito, si guíalos pero...

170 Comentario da uniformidade; polo da Avaliación Inicial de onte e  
171 porque eu saquei isto reivindicando a unidade, funcionar coma un equipo.

172 ... que é imposible aquí, que el só pide que o deixen traballar, que tal e  
173 como somos cada un non é posible a comunicación, que como se vai a entender  
174 con ...

175 Faloume de que as cousas impostas non funcionan, (en certo modo  
176 alude a que cando falo parece que quero impor) eu dixen que tal vez a maneira  
177 de falar miña, etc... pero que eu estou de acordo en que ten que ser o debate e a  
178 reflexión o camiño para o cambio.

179 Non obstante el, cando falei de consenso, dixo que ben, que era boa a  
180 pluralidade, que el non ía deixar os seus principios polo que se puidera tratar de  
181 consensuar ( parece que dubida do debate,...), (ó fío desto ben o de que como  
182 dixo no Plenario do 5 de setembro, que había que ser eficaces nas comisións e  
183 entón haber que debían facer as Comisións e cal sería (interpreto: o seu  
184 "poder"), porque si se presenta algo e logo hai que cambialo, volver, etc, non  
185 hai eficacia.

186 (Neste momento ocorréseme que será unha cuestión de procedemento:  
 187 elaborar unha proposta e dala a coñecer, debatela logo nun Plenario, chegar a  
 188 conclusións que se recollen e xa está, como moito outra sesión de Plenario para  
 189 aprobar a redacción definitiva, claro que así xa resulta moito, pero ¿non se  
 190 gana en consenso, asunción das decisións..., se o tempo apremia hai que ver  
 191 como se pode facer...Non creo que o problema sexa que si a unha comisión que  
 192 se lle encarga un traballo, o cuestionamento das súas propostas sexa quitarlle  
 193 competencias e restarlle eficacia ó traballo, sigo pensando que é cuestión de  
 194 procedemento de traballo e de non querer que o que un propón saia adiante  
 195 porque tal vez puxo alí o seu "corazonciño" ou porque senón supón un deixar  
 196 en entredito a competencia....Finalmente ¿os "sentimentos" as "crenzas" " as  
 197 teorías implícitas", sobre o que debe facerse e como...).

198 Cuestionou moito o funcionamento como equipo que eu defendo, que é  
 199 imposible con ..., ..., ..., ..., e con ...,que o director podía facer moito pola  
 200 unidade como equipo, etc.,

201 ... eu son moi freinetiano, porque as reformas son un proceso moi  
 202 lento, e que non deben ser impostas. Dicía Freinet que si se sacaba a tarima da  
 203 aula xa era un gran cambio...

204 Eu: claro, pero si se fai sabendo por que se saca, acordo de ambos.

205 ... que claro que el cando veu o CEFOCOP tiña xa unha historia  
 206 anterior de formación e xa fixera PFC, S.P., etc., e foi, cando mencionou a  
 207 Freinet.

208 Comentou que a comunicación con ..., etc. non era tan fluída como  
 209 entre nós, (claro é lóxico sintonizar coas persoas que teñen visións semellantes  
 210 as nosas).

211 ... a propósito de que eu dixera que podía parecer que quería impor,  
 212 cando falaba da necesidade de consenso en liñas comúns de actuación, etc...que  
 213 cando falara e parecera así, que me preguntaría: olle, queres dicir...isto...

214 Resumo, interpretación miña:

215 Defensa da pluralidade, de que cada quen poida facer como lle pareza,  
 216 xa que, ademais, somos tan diferentes. Dalgún xeito lle "preocupa" que eu

217 "queira ou pareza" impoñer, ¿pode ser que non teña tanta seguridade en que no  
218 que digo, aínda que fose, o desexo de uniformidade que me achaca, teña eu  
219 razón?. Non defendo a uniformidade senón a unidade de criterios de  
220 actuación...UN MODELO DE ASESORAMENTO...

221 Comentamos tamén que a nosa profesión esixe do persoal porque eu  
222 dixen que cría na reflexión como punto de partida para o cambio, e cando unha  
223 vez máis dixo ..., porque xa o comentara, que un proceso formativo, unha  
224 experiencia negativa non só o era senón que producía rexeitamento da Reforma  
225 e da formación.

226 ...Que a el non lle preocupa a imaxe do CEFOCOP, porque era  
227 imposible funcionar como **EQUIPO** que el o facía a súa maneira (presupoño  
228 que ben), e que a xente xa o coñecía, e ademais tiña unha traxectoria anterior.

229 (Isto aparece como individualismo froito da experiencia negativa de  
230 traballo e equipo, de chegar a conclusión que non pode facerse así. Sen  
231 embargo, habería que preguntarse se é debido a que non quere reconsiderar a  
232 súa postura, as súas concepcións, porque pensa que son as acertadas, se non hai  
233 algunha dose de autosuficiencia... de non ser capaz de traballar en equipo  
234 precisamente... se ese coñecemento da xente non é en gran parte polo que  
235 "sabe" de ... e en que medida isto sería suficiente na tarefa da formación, aínda  
236 que haxa que recoñecer que o seu discurso sexa fundamentado...).

237

238 **DIA 09/10/1997**

239

240 Tivemos xuntanza da comisión que se encarga de traballar no  
241 asesoramento á elaboración de PCCs.,( ..., ..., ..., e máis eu).

242 Nun momento dado ... comentou que non había bo clima relacional entre  
243 o equipo, que igual saudabas e ninguén che contestaba...que así non se traballaba  
244 a gusto. ..., e ..., calaron, eu tamén aínda que en parte pode considerarse que  
245 asentimos. Eu pensei en que a miúdo ela non saúda, non obstante non ía a  
246 dicirllo porque nesta temporeira, máis ou menos parece que está contenta, máis  
247 motivada, despois do cacao de finais do curso pasado cando non quixo participar

248 na avaliación porque non se recolleran as achegas dela sobre os criterios que  
249 íamos a empregar... Penso que os demais tamén calaron, en parte, penso repito,  
250 porque estamos acostumados as súas saídas de ton, a que se enfade, a que non  
251 saúde...os seus cambios de humor...

252 De tódolos xeitos, cando ía saír a unha, ... chamoume porque estaba  
253 facendo un informe dun S. Permanente, e para comentarme o que ía por: que a  
254 presentación formal do proxecto non era válida pero o contido si (adaptación  
255 para un neno xordo, creo, do IES...). Comenteille que quizais debía pórse en  
256 contacto cos do Seminario e díxome que ..., lle dixera que non, que o pasara a  
257 Comisión e que ela decidiría. E lembrei que outro anos dixera o contrario que  
258 era cousa nosa pornos en contacto coa xente se había algo que remodelar, ela  
259 comentoume que era así, que dependía do momento e das persoas que lle falaran,  
260 que agora había moi bo entendemento con algunhas persoas. Eu díxenlle, co  
261 despacho do lado, contestoume: si e algunhas persoas máis, penso que falaba por  
262 ...; e tamén comentou que algunhas cousas antes de ir o Plenario pasaban antes  
263 polo despacho do lado. Comentou tamén algo similar a ... que non había moi bo  
264 clima, que se ían facendo, algo así como separacións en grupos, penso que isto é  
265 o que quixo dicir. Eu pensei si tería a mesma percepción por nós, os dos  
266 despachos de arriba, bueno ..., ..., eu..., como algunha vez comentou que non  
267 chamabamos para o café, dende entón procuro e máis ou menos procuramos,  
268 chamar, a verdade é que, a lo menos ás veces non nos desagrada estar solos,  
269 porque se fan comentarios que de estar eles non se farían.

270 Nunha ocasión, ..., foi cando fomos comer o día da avaliación que fun  
271 con ...,e ..., no coche, chamounos elite, tal vez , en parte, porque somos os que  
272 intervimos no Plenario cuestionando máis...En todo caso penso que se nos ve  
273 con un pouco de ¿envexa?...porque "saberíamos máis" "falaríamos mellor" no  
274 tema da formación do profesorado...O certo e que pola miña parte penso, a lo  
275 menos ás veces, que non o fago mal e que "falo " "ben", quero dicir que o meu  
276 "discurso " é, máis ou menos o que debe ser, correcto,...; pero tamén me vou  
277 dando conta de que teño moitísimo que aprender, e que as veces penso que sei  
278 máis ca outro e sorpréndeme cando o oio falar...(penso, no máis recente, como

279 planificaron a sesión cos coordinadores dos PFAC ..., ..., ... e ..., como pretende  
280 no primeiro contacto saber se a xente ten interese en realizar a actividade como  
281 se lles propón. Eu pensara que xa nese primeiro día ían falar da formación en  
282 Centros, como consta na orde do día, pero non, trátase de ver por onde vai a  
283 xente, e logo, iso precisamente será o contido da actividade, pero dado de xeito  
284 que a xente o vaia descubrindo, non un discurso teórico o primeiro día e tal.  
285 Dixo ..., que o manifestar este xeito de facer as cousas xa estaba mostrando a súa  
286 concepción de como debe ser a formación...). En fin, polo que respecta a ..., e ...,  
287 parece que si cren que sabes máis ca os demais, dende logo ca algúns. Pero eu  
288 penso, que cada quen, ten os seus coñecementos e os pon ou non en práctica ao  
289 seu xeito, hai xente que non se compromete aínda que non se poda dicir que non  
290 sabe, penso eu.: ..., ..., incluso .... ten o seu xeito, el prepara material, etc. o que  
291 pasa que tal vez, como nun afán de mostrar que sabe, de lucirse, basea moito o  
292 seu asesoramento en dar material e en soltar un determinado discurso, e non  
293 propicia a autonomía e a busca por parte do profesorado, e pensa que o fai ben,  
294 supoño, e aínda que en determinados momentos estea de acordo co que se diga, e  
295 asinta,...el logo vai a facelo a súa maneira...Por outra parte penso que é un pouco  
296 o que facemos todos. o que pasa que se eu digo isto así, e outros asenten pero  
297 logo non o fan, como eu o farei, pensarei que os outros van o seu aire e eu non,  
298 bueno estoume perdendo un pouco; o caso é que me teño cuestionado que xente,  
299 por ex. ...., que se di que non sabe, etc. ás veces tamén articula un discurso que  
300 creo que é ben coherente....Logo hai que preguntarse porque non se manifestan  
301 máis veces no Plenario, ou porque parece que o seu labor non ten o "prestixio",  
302 que algúns consideramos que ten o noso; quizais o que dicía antes, non se queren  
303 comprometer tan a fondo, ...

304

305 **DÍA 24/10/1997**

306

307 Esta mañá saíu no Plenario o **tema da formación**, (falta de..) dos/as  
308 asesores/as, a propósito de intervir no asesoramento dos PFC., comentouno ...

309 Volveu a facelo cando íamos o café, porque ao repartir os S.P., se  
 310 plantexou que ... tiña moito traballo..., ... dixo que onte fora a un centro e que se  
 311 non lera o que leu, que tu estás fronte a xente e hai que responder... e que claro  
 312 non hai tempo para prepararse...(Efectivamente eu virao lendo un libro das  
 313 Caixas Vermellas, e bueno preparando, ademais tamén mo dixo, porque eu  
 314 tamén estaba lendo e temos comentado entre nós o que temos que facer, ou  
 315 fixemos nos asesoramento.

316

317 **DÍA 01/11/1997**

318

319 Lembro a sesión do venres, na que avaliamos a primeira sesión da  
 320 actividade de formación para os/as coordinadores/as de Proxectos de  
 321 Formación., na cal interveu ..., ó seu remate, para dar algunha información (teño  
 322 notas día 31-10-97).

323 Falou de que os/as asesores/as teremos que dar unha determinada  
 324 porcentaxe de horas nas nosas actividades e en temáticas xerais, DCB..., e penso:

325 - Todo isto ¿non supón unha liña de regulación de condutas, de  
 326 accións, nun campo como é o da formación que debería ser, ¿en tódolos  
 327 ámbitos?, é dicir a nosa neste caso, voluntario?. É dicir non se poderían buscar  
 328 outros "incentivos", "estímulos", "motivacións", para que tivéssemos  
 329 intervencións nas nosas actividades...

330 - Outra información das que deu relaciónase co envío dunha carta  
 331 as xefaturas de estudos dos centros, "recordándolles" e ofrecéndolles axuda para  
 332 a elaboración do Plan de formación do profesorado do Centro... así como coa  
 333 confección dun "folleto" que publicite ós CEFOCOPs.

334 ¿Excesivo protagonismo das direccións?.

335 ¿Propiciado polas propias direccións?

336 ¿Propiciado pola Administración que deste xeito tenas contentas e  
 337 pode ter ós/as asesores/as máis controlados/as?

338 Así por exemplo, tamén, o feito de que a nosa dirección queira exercer  
339 labores de asesoramento ¿a que se debe?: a que o papel de asesores/as ó fin e ó  
340 cabo é cobizado, e quérese o "prestixio" de selo.

341 ¿Que rol xoga a Administración?. ¿Ó lado de quen está:  
342 directores, asesores, profesorado?. ¿Debe/ten que estar ó lado de alguén?.

343 ¿Por que eu lle preguntei como se ía elaborar o "folleto" e como  
344 se ía mandar a carta?.

345 ¿Cales son os meus sentimentos ou a miña concepción de como  
346 debería facerse? Paréceme que se arrogan, a lo menos en parte, o meu/noso  
347 papel.

348 Mais ben me molesta que se decida sen consultarnos (se ben contestoume  
349 que unha persoa se encargaría de facer o borrador e logo se consultaría cos  
350 equipos...? En todo caso non me parece unha conducía moi democrática; sen  
351 embargo, ¿non deben ter iniciativas as direccións?, ¿en que campo/s?, ¿como  
352 desenvólvelas sen que o equipo se sinta suplantado...?. Non sei se esta é a  
353 expresión... ¿Excesivo protagonismo das direccións?.

354 Cando ... mencionou que fora a unha xuntanza de directores, por  
355 iniciativa deles mesmos constituíron un Seminario Permanente, pola necesidade  
356 de actuar coordinadamente en determinados aspectos en toda a Comunidade, por  
357 exemplo: quen pode ou non participar nun Proxecto de formación, cando se trata  
358 de colectivos que non exercen a docencia: EPAS, inspección, ( a este propósito  
359 houbo unha consulta e contestación da dirección xeral dicindo que poden  
360 participar como membros dos S.P.(ver a copia).

361

362 **DÍA 03/11/1997**

363

364 Penso en que debo analizar a dirección dos CEFOCOPs

365 - Dirección-participación ( como fomentan ou non...a  
366 participación dos seus equipos en certas decisións, como transmiten os acordos  
367 que toman, como "informan" do que facemos, porque parece que na Consellería  
368 "saben moito de nós", como "nos ven" colectiva e individualmente...

- 369 - Presións as que están ou poden estar sometidas  
 370 - Rol a xogar ¿en que medida está definida a súa función e o seu  
 371 papel?.
- 372 - Como se accede a dirección: idoneidade do sistema (ó igual que  
 373 o dos/as asesores/as ), preparación, ¿Cal sería o seu perfil, o desexable a lo  
 374 menos?
- 375 -Relacións co equipo...
- 376 - ¿En que medida favorecen ou dificultan o labor de asesores/as  
 377 dende a perspectiva de ser máis ben "administradores" de recursos?.

378

379 **DÍA 13/11/97**

380

381 Falei con ... sobre por que nos pidían só que informáramos dos  
 382 relatorios realizados nas nosas propias actividades, no periodo dos dous  
 383 últimos anos, e non todos, todo o que levabamos feito dende que estabamos  
 384 aquí, por que non se interesaban por todo. Dixenlle que si os/as asesores/as  
 385 calabamos e aguantabamos co que nons botaran, que isto fastidiaba. Dixo que  
 386 si pero bueno. Dixen que si acaso nós non podiamos protestar, facer folga  
 387 cando houbera algún motivo...dixo que estabamos en Comisión de Servicios  
 388 que non lle dera moita importancia, que supuña que era para a avaliación  
 389 externa que pensaban facer. Mencionei que podían falsearse os datos... anque o  
 390 xefe se estaba atento podía saber, polo menos no meu caso, que daba relatorios  
 391 nos meus cursos...dixo que el puña o real- eu tamén- que tiña ponencias só en  
 392 Grupos de Traballo que nos cursos non.

393 Logo, máis tarde falei con ..., porque eu estaba preparando para ir ó  
 394 Otero P., e díxenlle se non era eso ponencias...dixo que era asesoramento  
 395 puntual, sorindo como de acordo comigo...

396 (O mesmo día pola tarde,despois de vir de asesorar no Otero)

397 Faloume ... da xuntanza co profesorado de área que tivera, eu tívena a  
 398 tarde anterior e viñeron 9 persoas e xa comentáramos ese día, o que ía facer e  
 399 logo como me fora...



400           Estaba moi decepcionado, tiña a sensación dixo, de falar en "inglés",  
401   noutro idioma. Coma si estivera nunha feira, que a xente lle dicía, en resposta a  
402   preguntas súas querendo facer detección de necesidades ( díxome que preparou  
403   algunhas preguntas, e un "item" nin xiquera llo pasou porque pensou que non o  
404   entenderían en absoluto): "que como as (materia) estaban en galego, que era  
405   unha dificultade, tal vez era unha cousa persoal, que lle era difícil...Dixo que  
406   non expresaran nada, aínda que insistiu en que trataran de dicir que dificultades  
407   atopaban diariamente, etc. que dixeran cousas como que aos nenos lles  
408   gustaban as (materia).

409           ... estaba sorprendidísimo de que a xente tivera un "nivel" (penso que  
410   se pode interpretar nivel de concienciación profesional, e de capacidade para  
411   expresar as súas necesidades de formación...) tan baixo. Repetíume o de creer  
412   que estaba nunha feira, que se queixaban de que non tiñan medios; e dixo que  
413   el estivera en colexios con poucos medios e sin embargo traballara o que  
414   puidera, e que na hora do comedor, mentres outros descansaban , charlaban ou  
415   facían calceta, el traballaba ... co que tiña...

416           El preparou a xuntanza, e estivo lendo un artigo sobre o ensino das... e  
417   parecíalle tonto porque coa xente que se atopou... supoño que pode expresarse  
418   como que non precisaba preparación ningunha. Que se plantexaba renunciar,  
419   que pobres nenos... Eu díxenlle que bueno que el se preparara, que non eramos  
420   responsables da situación...que nos aprendíamos ó prepararnos... Como se  
421   queixaron tamén da falta de tempo, e xa a mañá me estivera falando do que  
422   puña no Regulamento de Primaria e de Secundaria, sobre as 37,5 horas de  
423   traballo semanais...

424           (Penso que como es está actualizado, como "vive" o tema da formación  
425   e a súa necesidade e o seu estadio, (o noso estadio formativo), é máis avanzado  
426   , estráñalle que a xente non tena nin sequera os coñecementos, as inquiredanzas  
427   mínimas, nin a linguaxe que lle permita entender, neste caso o que el dicía e  
428   comunicarse, ( Eu penso que é isto, o noso punto de vista, a nosa capacidade  
429   neste tema, como por outra parte é lóxico desempeñando o posto que estamos  
430   desempeñando, está nun estadio máis avanzado...Por outra parte , a lo menos

431 no noso caso, somos persoas con inquiredanzas...e isto supón de por si un punto  
432 de partida favorable... pero non podemos pensar que o resto do profesorado  
433 pense, sinta, igual, que teña a nosa capacidade de reflexión... así como unha  
434 actitude favorable a mellora da súa práctica....entre nós, asesores/as mesmos,  
435 hai notables diferencias...).

436 A propósito do curso, dixo que lles dera follas para que levaran ós  
437 centros, para anotarse, que se lle anotara unha persoa. Pero que pensaba en  
438 suspendelo...Eu tamén lle dixen que o meu seguramente o suspendía, que  
439 tamén se me apuntara unha persoa pero ...

440 O mesmo día (escribo sobre a sesión de asesoramento no Otero).

441 Estou contenta...

442 Fixeron análise da introducción do DCB en grupos pequenos e logo  
443 díxennlle que escribiran as conclusións para facer a posta en común e  
444 fixémosla...

445 Estiveron de acordo en continuar traballando ... e debatendo. Penso que  
446 agora, máis ou menos, estamos o grupo que quere estar e traballar. A xente  
447 parece que asume, máis ou menos, o que é formarse, bueno polo que teño e  
448 temos falado e o do 1º día cando puxen a transparencia comparando a  
449 alimentación e a formación...

450 O coordinador tamén está de acordo en que a xente está, digamos,  
451 querendo traballar...eu díxennlle que a avaliación está para reconducir se é  
452 preciso, que se se vía que non íamos polo camiño axeitado cambiamos...que se  
453 querían conferencias podían darse, pero...Quedamos en que falaría con  
454 Framil, a verdade e que eu agora vexo como menos preciso, sen embargo, á  
455 xente un relator externo parécelles máis importante...

456 Falaron de traer alguén que saiba de atención á diversidade, eu  
457 comenteilles que ... era bo.

458 Cando íamos facendo a posta en común, saíron cousas como que o  
459 profesorado actuaba con diferentes criterios (... que non quere botar fóra ao  
460 alumnado e outros si.... Logo ... dixo que non era cousa de mencionar a falta  
461 de coordinación, etc., porque xa se sabía cal era a realidade do centro que non a

462 permitía...eu díxenlle que, sen embargo, na miña opinión, había que considerar  
463 as cousas no seu contexto global...

464 ... Quedou en vir onda min o martes porque quedamos todo o grupo en  
465 que as próximas sesións as desenvolverían solos ... e logo iría eu...

466 Non escribín o que pasou na sesión anterior...

467 Eu tratei de que entenderan como podía facerse un proceso formativo,  
468 non un mero proceso transmisivo..., ... dixo, cando eu tentaba explicar que si  
469 eles vivenciaban o proceso formativo sería o xeito adecuado, etc. dixo que esa  
470 era a "mai do gato".

471

472 **DÍA 23/11/1997**

473

474 Estou lendo sobre o PCC, a Teresa Mauri, El currículum en el Centro  
475 Educativo, pois teño 3 PCCs., un de Primaria e dous de Secundaria. Pensando  
476 como enfocar o tema da secuenciación de obxectivos e contidos que é por onde  
477 se decidiu comezar despois da Avaliación Inicial, no P.C. de Primaria, ó tempo  
478 que leo fago anotacións de ideas, exemplos que me veñen á mente para asesorar.

479 Tamén penso, xa hai días, incluso dende setembro cando o director faltou  
480 porque estaba nun tribunal de oposicións en Lugo, que "estamos todos, ou case  
481 todos/as moi traballadores/as", ¿terá influencia o feito de que teñamos unhas  
482 horas comprometidas de intervención directa nos PFAC?, antes podía ir se  
483 chamaban a un, algunha vez e o tempo decidilo, ou podías "escaquearte" agora é  
484 diferente...Hai unha responsabilidade definida, legal, (aínda que cabe pensar que  
485 isto favorece o noso labor realmente, tanto polo que respecta o profesorado,  
486 puidera consideralo como imposición, como fiscalización, non como axuda  
487 (claro que tamén dependerá da que se lle preste e como se lle preste...), como  
488 pola nosa parte ¿en que grao asumimos e nos implicamos nesta responsabilidade  
489 definida?, ¿en que grao se realiza un verdadeiro proceso de apoio, de axuda ou se  
490 "capea o temporal dando bibliografía, artigos, etc?. Pero e que ademais tense  
491 posto de manifesto que nos temos que preparar, que formarnos nós, (de novo o  
492 tema da **PREPARACIÓN/ FORMACIÓN/ COMPETENCIA do/a ases. e**

493 **polo tanto da súa selección...).** Na medida en que efectivamente nos  
 494 preparemos poderemos responder...Claro que hai un factor que interfere o  
 495 TEMPO necesario para prepararse, dado que temos outras tarefas que  
 496 realizar...(cursos, S.P., G.T.,etc.), agora xa temos que comezar a elaborar o Plan  
 497 do Próximo ano...(releo isto o día 12 de decembro de 1997 e constato que non se  
 498 nos ten falado da confección do Plan Provincial próximo, ¿tería algo que ver a  
 499 renovación do equipo e a súa provisionalidade, fai dous días que se sabe cal vai  
 500 ser o equipo de goberno, que por certo confirma ó Conselleiro que tiñamos...).

501 Eu observo que o tempo é moi escaso e dende logo non me chega coas  
 502 30 horas, ou 37,5 que son as "oficiais", ¿procurarase cargar nos/as relatores/as o  
 503 maior peso e nós facer un asesoramento *light*? Non obstante, creo observar en  
 504 xeral unha maior preocupación. Ineludiblemente tes que enfrontarte "o toro".

505 Non debo esquecer que o tempo que traballamos estamos aprendendo,  
 506 formándonos, e tamén vamos a presentar características semellantes ó  
 507 profesorado: falta de motivación, resistencias, actitude cómoda, non compromiso  
 508 ou compromiso ata o grao que cada quen considere, poida...

509

510 **DÍA 05/12/97**

511

512 Hoxe houbo Plenario,(ver notas en Plenario), é houbo dous momentos  
 513 tensos, o primeiro cando ... preguntou sobre a cantidade a xustificar nos P.F., se  
 514 era o 25 % porque el que llo dixera a un seu e que houbera un erro, e que agora  
 515 non lle ía dicir que lle entregaran a xustificación por unha cantidade distinta da  
 516 que lle tiña dito, ... díxolle que xa o falaran no despacho e insistiu moito en que  
 517 non era o 25% que a cantidade era de referencia, e que non vía o problema de  
 518 dicirillo, que el non dixera que nós mencionáramos o 25%. No intercambio de  
 519 palabras dixo tamén que fora un erro del, que entre moitos cálculos o tivera, que  
 520 o recoñecía... e a cousa xiraba en torno o erro e porque se sacaba no Plenario que  
 521 xa particularmente dixera que se solucionaba. Nun momento dado, eu pensaba  
 522 que lle daban voltas ó tema pero non se solucionaba nada e que o clima era tenso  
 523 e deciden propor que non se insistira en erros nin nada, senón que se tratara de

524 solucionar, ... mencionou que xa dixerá que se solucionaba... insistín en que se  
525 tratara de buscarlle solución porque parecía que non era suficiente con telo  
526 dito...Eu deixei que lle chovera un pouco, ademais vin a ... enfadado e pensei que  
527 debía deixalo que se desfogase un pouco e que lle puxera de manifesto que el  
528 tamén se engana, xa que tanto recalca os nosos erros...e logo intervín porque  
529 tampouco me gusta que se xere ese mal clima entre nós...Claro que observei que  
530 a xente non intervén, pero eu pensei que aínda que a ... puidera parecerlle mal eu  
531 actuaría do xeito que penso debo facelo e fíxeno...

532         Pode ser que os demais consideren que non deben intervir porque é cousa  
533 dos implicados e cada quen que faga o que crea conveniente, ou como tamén se  
534 puxo de manifesto cando intervín no pasado Plenario para que se rectificase a  
535 acta no que ... puxera mal e que se acabara a discusión, sen incidir en que o  
536 fixera mal...como fixo ..., porque lles agrada que "reciban os paus" ( e tamén  
537 despois de deixar que lle chovera, tampouco goza de toda a miña  
538 consideración..). Pero eu penso que é importante que haxa un bo clima  
539 relacional entre nós, máis alá de que sexamos amigos, de simpatías...Cada quen  
540 que se xunta con quen queira cando desexe pasar un bo momento, pero  
541 traballamos xuntos e debemos facelo xuntando esforzos e non enfrontarnos...  
542 Certo que observei que os do piso de abaixo, excepto ..., ... e ..., fan coto cerrado  
543 e entre eles "enténdense", pero igual poden dicir dos do "piso de riba", aínda que  
544 eu procuro chamalos para tomar café...e tal, e aínda que ... , pois el ou ... sempre  
545 me chaman, diga que el o toma con quen quere, certo, pero insisto no que xa  
546 dixen. Eu non quero que apareza como que non quero relacionarme con  
547 eles...todo o contrario...aínda que vexa a súa actitude distante moitas veces.  
548 Observei tamén en ... esa distancia, aínda houbo uns días que algo mencionei eu  
549 que puxo de manifesto o tema e parece que miraba con máis "normalidade".  
550 Lémbrome que antes sempre chamaba ela para o caffè, incluso polo teléfono...

551         ¿En que medida os do piso de "riba", propiciamos isto?. Eu dende logo  
552 non manifestamente, certo que o feito de que vaia tomar café con eles pode  
553 suxerir interpretacións...porque en algún momento así o manifestou ..., dicindo  
554 que non chamabamos para ir ó café e por iso procuro chamar...aínda que moitas

555 veces prefiro ir sen eles porque comentamos cousas que doutro xeito non o  
 556 facemos...e aínda ás veces son aspectos de crítica outras veces son relacionados  
 557 co noso traballo, e como nos parece que falamos unha linguaxe, que  
 558 manifestamos unhas preocupacións non compartidas loxicamente non falamos  
 559 deso con eles.

560 Outro aspecto que seguramente inflúe é que como dixera ... na comida de  
 561 fin de curso o ano pasado "somos a intelectualidade", pero se nos manifestamos  
 562 nos Plenarios, eu dende logo moito, ... bastante e ... aínda que non moito,  
 563 tamén...logo tamén ... e sobre todo os tres primeiros manifestamos a nosa  
 564 preocupación pola nosa tarefa... os outros como pouco se manifestan parecen  
 565 máis *pasotas*.???, ¿ nós que culpa temos?.

566 Logo esa especie de celos, que si os de abaixo son do bando do xefe, que  
 567 si os de riba parece que somos a oposición ...En fin non sei se pode expresarse  
 568 así, pero está claro que o clima relacional non é bo.

569 Outro momento tenso foi cando ... suxeriu que a avaliación das  
 570 actividades do 1º trimestre se fixera o 23, ... dixo que había xente que tiña que  
 571 viaxar 1000 kms., supoño que será ela que ira o Sur. ... dixo que non podía  
 572 adiantala que non se podían facer gardas antes...eu intervín para dicirlle que se  
 573 adiantara que os que tiveran que marchar xa os substituíramos, eu ou como fose,  
 574 que outros anos tamén se tiña feito. Puña o inconveniente de que tiña que estar  
 575 todo feito, eu dixeran que estaría...(pensando que eu teño todo moi pendente, aínda  
 576 estou a facer o curso...), pero para darlle para adiante, barallouse a data do 22, ...  
 577 e eu dixémolo, pero ... dixo que era igual, e cando nós lle dixemos que o  
 578 faciamos por ela dixo que o agradecía pero que non, estaba "emburricada", eu  
 579 observeino, .... e eu mirámonos,( a manifestación de ..., agradecendo pero  
 580 rexeitando, realizábase o tempo que outros falaban tamén ), o caso é que logo  
 581 falamos de adiantala o 19, ( agora doume conta de que ... o 22 dixo que tiña  
 582 curso todo o día pero só me din conta máis tarde), ... e ... e ..., que así sorriu e  
 583 acenou coa cabeza, dixo que si, tamén ..., ... era reticente polas  
 584 liquidacións...pero logo ... dixo que ese día estaba comprometido, que si se facía  
 585 que sería no horario do CEFOCOP, (9-14, 17-21), ... dixo que si, pero ... estaba

586 mouco. ... dicía que claro a el lle viña mal, e aínda que conseguín, bueno porque  
587 eu lle dixen a ... que sen falar de gardas, só facer a avaliación... que aceptara o  
588 19, quedaba a cousa sen determinar, logo por fin acordouse o 19, (por iso dixo ...  
589 que el non iría de tódolos xeitos á comida).

590 Como queira que cando eu dicía que o 19, e ... e ... non apoiaban despois  
591 de telo proposto...no café díxenllo, que como non me apoiaran e fixen o xesto de  
592 darlles unha labazada sorrindo, dixeron que si estaban de acordo, (bueno o de  
593 sempre non "mollarse"). E logo dixo ... que o das ponencias, que si as puñamos  
594 nos Proxectos de Formación logo ía vir a Administración e obrigarnos a dalas e  
595 non traer relatores externos, "vostede deu unha ponencia de tal pois ala a dala",  
596 así comprendín porque propuxo no Plenario que non se considerasen ponencias  
597 nos P.F.C. senón asesoramento, aínda que eu puxera de manifesto que como  
598 cousa interna podería aceptalo, pero que si a Administración me acababa de  
599 pedir as que tiña dadas nos dous últimos anos, e me dicía que debía dalas nos  
600 meus cursos, por que non ía a polas nos P.F.C. ...e entón ... dixera que os que as  
601 dean tiñan que estar dispostos dalas nos de outros , que estar obrigados, eu dixen  
602 que non...se o consideraba conveniente, se quería, porque depende do grupo...Foi  
603 cando preguntei que logo haber que era ponencia e que era asesoramento e ...  
604 propuxo decidir si se puñan como ponencias as intervencións, fóra do 20%  
605 mínimo, que puideran realizarse e tamén comentou que non tiñamos claro que  
606 era ponencia e que asesoramento, (repetiu o que eu dixera).

607 En todo caso ¿por que ese "temor" de que nos poidan obrigar a dar  
608 ponencias...?, ou non é temor senón non querer cargarse de tarefas, ¿pode estar  
609 relacionado con esa actitude cómoda que lle atribuímos a el, ... e a ..., que  
610 asentían ...?.

611 El di que hai mal ambiente, que lle molesta certas cousas que oe polo  
612 baixo, eu sorpréndome no relativo ó momento, pois o do ambiente xa ten saído  
613 máis veces..., pregunto quen, din ..., ( ó sector que apoia ó ...), ... manifesta que  
614 está á desgusto, ( está fastidiado pola discusión que tivo con...) que el ten,  
615 como di ... amigos, compañeiros de traballo e accidentes laborais, que si hai  
616 comida que el non vai, ... di que de ser así que o falemos entre nos porque a

617 ela se vai estar só con eles tampouco lle apetece porque en realidade está  
 618 mellor na súa casa, pero por relacionarse...Comento que ... non quere que haxa  
 619 comida si se traballa e ... di que esa é a desculpa, que o que pasa é que quere  
 620 mellor cea para logo ir de "juerga" de noite...Seguimos comentando ó ir ó café,  
 621 digo que eu intervín porque me parecía que ... debía intentar resolver o  
 622 problema e non machucar no erro ou o que fose. ... está realmente molesto,  
 623 logo con ... e con ... di que claro como xa ben de atrás, pois acumúlanse as  
 624 cousas. Eu dixera que me parecía que... non debía de telo sen resolver, o erro  
 625 co seu P.F., que tiña estratexias para poder facelo e que debía procurar que no  
 626 grupo houbera bo clima...

627

628 **DÍA 09/12/1997**

629

630 Hoxe veu ..., do IES Otero P., a traerme a factura do Proxecto.  
 631 Pregunteille pola reunión do xoves pasado e díxome que pouco fixeran porque  
 632 derivara en comentarios dado que o día anterior houbera a xuntanza para a  
 633 constitución da Comisión de Coordinación Pedagóxica e algunhas persoas que  
 634 estaban no grupo tamén pertencen a ela (... , os de apoio e o director). Parece  
 635 ser que os xefes de departamento pensan elaborar eles sos as propostas, nada de  
 636 xuntanzas, e isto xerou un mal clima. Os "monstruos sagrados", xefes de  
 637 departamento, non queren saber nada dos demais, eles solos se bastan; por outra  
 638 parte como incluso o profesorado dalgún departamento presentou unha  
 639 programación didáctica, por vergonza allea, xa que a presentada polos xefes de  
 640 departamento non era presentable... Comentoume que se xa que non fan nada,  
 641 polo menos delegasen en outros profesores aínda que non fose cousa oficial.  
 642 Falou de individualismo, dado que hai xente boa, que fai cousas, que nas súas  
 643 aulas, segundo el, traballa ben, pero que non comparte cos demais...Do de ...  
 644 falou fatal, non entra a clases, ás veces está a porta pero non entra, se lle din algo  
 645 di que vai entrar...e non entra; e dille ós alumnos que lle deberían pagar por  
 646 aguantar ós profesores...Lembrei que cando foi o das adscricións e primaria á  
 647 ESO chamaron ó profesorado adscrito, eu fun e o único que fixo foi dicirnos cal



648 era o libro que se ía utilizar e nin sequera quixo tomar café connosco, puxo unha  
649 desculpa...

650 Tamén comentou que non había **convivencia** no Centro, que por ex. o de  
651 ... nin sequera saudaba, a ninguén. Lembro que tamén comentou que logo,  
652 supoño que será o mesmo, viña a pedir o material que se entregara na xuntanza  
653 do proxecto ó día seguinte de celebralas. Polo cal parece que "saber" si queren  
654 saber, pero como cousa individual, particular.

655 Eu comenteille a ... que precisamente o P. Curricular podería definirse  
656 como **o proceso** de elaboralo, case máis que o resultado, o documento, aínda  
657 que tamén, que había que polo por escrito...que xa había moito feito,  
658 tecnicamente ben...

659 Eu pensaba que nestas condicións o que me propuxo o inspector, por un  
660 lado non sei se irá adiante porque o terse constituído xa a Comisión  
661 Pedagóxica....non será cousa de que el a convoque como me dixerá que  
662 faría...por outro lado, as ideas que me xurdiron de ver como podería  
663 desenvolverse o proceso, a lo menos formalmente con corrección, tampouco  
664 poderá ser porque se os Xefes de Departamento pensan "comelo e guisalo  
665 solos"...

666 Eu díxenlle a ... que había que reorientar o Proxecto para que resultase  
667 formativo e gratificante, que á xente lle interesaría saber para poder facer  
668 achegas no Claustro...estivo de acordo...Respecto ao relator, ..., dixo que  
669 pensaran non abrílo moito, que se a disposición da xente era a dita que só llo  
670 dirían os que considerasen conveniente... cando lle mencionei que podería verse  
671 como discriminación contestou que había formas de facelo...e que respecto do  
672 que trataría que xa se vería, porque ía haber avaliación e tería a oportunidade de  
673 falar coa xente, ver necesidades...que a Comisión de C.P. falara de comezar por  
674 Atención á diversidade e por a Promoción, (claro este ano remata o 1º ciclo da  
675 ESO).Tamén comentou ... que había a lo menos un neno, ó que non se lle fixera  
676 a Adaptación Curricular e que o necesita...

677 Realmente os temas poderían ser un bo comezo, a cuestión é como se  
678 faga...

679 Quedamos en pornos en contacto, antes de comezar o próximo día 8 de  
680 xaneiro, para ver que facemos...

681 **DÍA 12/12/1997**

682

683 Estiven lendo o que teño escrito nestas 7 páxinas, e doume conta que hai  
684 aspectos que me faltan por comentar, de outros teño máis información porque  
685 pasou tempo e hai novos sucesos...

686 Por exemplo, non comentei, que o xoves da semana pasada pola  
687 mañá, fun a inspección e falei con D<sup>a</sup> ..., a nosa inspectora, saudeina e feliciteina  
688 polo acto de pórllle o seu nome ó colexio da ..., unha homenaxe das parvulistas  
689 dun S. Permanente que tiveron ela e as outras durante 15 anos...xa lle deixara  
690 unha nota o mesmo día porque non estaba no despacho, desculpándome por non  
691 poder asistir..

692 A miña visita inscríbese no desexo de manter boas relacións e  
693 colaboración, na medida do posible e do desexable, coa inspección. D<sup>a</sup>. ...é moi  
694 receptiva.

695 Logo falei con ..., de Secundaria, porque teño un P.F.en Centros, dun  
696 centro que leva el. Comenteille como ía, e que non poderían facer o PCC, por  
697 falta de disposición.

698

699 **DÍA 17/12/1997**

700

701 Cando cheguei saudei a ... no seu despacho, me preguntou que tal e dixo  
702 que estivera pensando no que faláramos onte, logo chegou ...

703 ... dixo que facer o PCC non é formación...eu díxenlle que o estaba  
704 pensando...el dixo que bueno todo é formación, pero a reflexión sobre a práctica  
705 docente... Creo que isto supón unha determinada visión, concepción do PCC,  
706 ademais tamén presupón que un Proxecto de Formación en Centros para elaborar  
707 o PCC ten só a finalidade de elaborar o documento, pero non é así eu comentei  
708 que nos grupos dixera que a finalidade do traballo era formarse, cun contido, a  
709 elaboración do PCC, creo que este tema merece a pena reflexionalo, porque

710 tamén cando estiven con a inspectora me comentou que facer o PCC non era  
711 formación...?. Debe considerarse que o proceso e o propio documento, o seu  
712 contido, debe repercutir na práctica docente e de feito debe partirse da reflexión  
713 sobre ela para elaboralo, reafirmando digamos os aspectos positivos e  
714 mellorando os que non o sexan, incorporando outros...Creo que depende do  
715 **proceso** que se siga o seu valor formativo...

716 ... comentou que ... era moi maximalista, que ou todo era branco ou todo  
717 era negro, el dixo que non era todo branco ou negro...que el tiña moita  
718 experiencia asesorando PCCs (¿como o fixo?). Eu dixen que definía o PCC  
719 como o proceso para elaborar o documento: debatendo, documentándose, ...  
720 díxome que isto era unha falacia, díxenlle unha utopía non unha falacia, pero  
721 reiterou que era unha falacia, e eu entendín que porque non se fai así, pero este  
722 sería outro tema..

723 O caso é que si nos cuestionamos o PCC, que se define como a  
724 “Constitución” dun Centro. ¿como se mellora a práctica do profesorado do  
725 centro e por tanto a calidade do ensino que se imparte nel?.

726 Agora continuo eu a reflexión, cando estou escribindo. Dende logo que  
727 reflexionando sobre a práctica docente , pero ¿ cada quen no feudo da súa aula?  
728 ... me diría que non, que o PFAC é para un conxunto de profesores/as do centro,  
729 ben, pero o desexable sería que todo o profesorado actuase así, de xeito que o  
730 labor fose coherente e con puntos de partida comúns

731 ¿Non será que ... fuxe un pouco do que é o Proxecto Curricular, igual que  
732 o fai cando eu digo nos Plenarios que compren criterios comúns, etc. e reclama a  
733 pluralidade?. Non será a súa unha actitude vital, como pode selo a de moito do  
734 profesorado, por diferentes motivos, intereses, etc., que supón a resistencia a  
735 comprometerse, a perder "liberdade", a dalgún xeito estar sometidos a control, (  
736 certo que sería un control no que cada quen tería posto o seu grao de area).  
737 Respetar un PCC, supón un forte compromiso, unha esixencia, ¿por que  
738 complicarse?, ¿ non é preferible actuar por libre, cada quen como o crea máis  
739 conveniente?. Estas poden ser reflexións non so de quen tenta "pasar" no seu

740 labor, senón incluso de quen se preocupe por desenvolvelo do mellor xeito  
741 posible...pero sen ningún compromiso explícito, " o seu aire"????

742       ¿ E si eu tivera que comprometerme e variara substancialmente o meu  
743 modo de desenvolver o labor docente?. En todo caso os cambios teñen que ser  
744 lentos e en pequenas parcelas cada vez, non parece posible asumir cambios  
745 radicais que precisarían tódalas enerxías... e o profesorado tamén son persoas  
746 que teñen máis dimensións que a docente...? ¿Non se lles farán un excesivo  
747 número de demandas?.

748       Lin o escrito o día 12 e vexo que non rematara de contar o que falei co  
749 Inspector. O que eu quería era que tivera coñecemento da situación do Centro  
750 polo que respecta a elaboración do PCC. Díxenlle que a xente do grupo do  
751 PFAC, non quería facelo, e ademais non podía porque non había xefes de  
752 Departamento, dalgúns só un profesor,etc. Tamén precisei que a información que  
753 daba non era un "cotilleo" senón que pensaba que a inspección e nós podemos  
754 colaborar cada quen dende as súas funcións e atribucións... Asentiu e  
755 comentoume que si se forzaba a máquina, eu fixen un xesto de que non parecía o  
756 axeitado... e logo el díxome que si eu podería elaborar un documento e que logo  
757 nos xuntabamos os dous e o estudábamos, que el tamén andaba moi liado, que el  
758 podía convocar á Comisión de C.Pedagóxica e que asistían, eu díxenlle que claro  
759 que lle asistían, e logo tamén comentou que nas vacacións podía estudalo...eu  
760 comprometinme a facelo e chamalo o mércores seguinte, o da semana pasada  
761 para dicirlle se xa o puidera facer e vernos, chameino pero para dicirlle que aínda  
762 non puidera e quedamos para hoxe, pero cando o chamei estaba en Santiago,  
763 tamén foi ... e pensei que se cadra chamáronos, como se confirmou o equipo da  
764 Consellería, igual lles querían falar, pero non sei; supoño que na xuntanza do  
765 venres o comentará co director. Hoxe tiña esbozado algo, comecei a escribilo  
766 onte no ordenador e comentei con ... e con ... como entendían eles o apartado que  
767 establece como función da C.C.P. o facer propostas ó Claustro para establecer  
768 criterios de elaboración do PCC, se eran criterios organizativos, pedagóxicos,  
769 ambos... estivemos falando sobre isto, eles tamén dubidaban, eu comenteille a ...  
770 a demanda que tivera e veo complicado, eu tamén e ademais pensamos que

771 pouco ou case nada se poderá facer en pro dunha elaboración por medio dun  
772 proceso reflexivo, participativo..., falamos tamén doutras atribucións da  
773 Comisión, ... comentou que era moi forte a de establecer as directrices para a  
774 elaboración das programacións didácticas, etc, e cando se falou de que eran as  
775 directrices, que podían ser, exemplificouno co documento convocatoria para a  
776 avaliación do venres, que ... confeccionou. Parecía moi forte o das directrices..  
777 Comentamos tamén o problema de que os Xefes de Departamento fosen os  
778 catedráticos "pata negra" ou en todo caso catedráticos, por considerar que serían  
779 os máis inmovilistas..., ... dixo que aspiraba a estar nun centro pequeno onde el  
780 fose o único membro do Departamento. A charla axudoume a reflexionar sobre o  
781 que tiña pensado de propor que os aspectos "comúns" o elaborase todo o  
782 Claustro, porque ... dixo que era impensable que todo un Claustro dun Centro  
783 grande, e este ten aproximadamente 70 profesores/as, traballase a non ser como  
784 asemblea. Eu non lle comentara que pensara que as postas en común se fixeran a  
785 nivel de todo o Claustro...realmente non tiña madurado este aspecto, pero o  
786 darme conta da dificultade hoxe pensei noutra estratexia: a posta en común  
787 realizala por medio dos "portavoces" dos pequenos grupos en que se organizaría  
788 o Claustro para traballar os que chamamos aspectos "comúns" e que tódolos  
789 grupos traballarían, (todos, todo), aínda teño que darlle máis voltas...

790 Eu de tódolos xeitos vexo que este macrocentro que é moi problemático  
791 elabore, aínda que sexa formalmente o PCC, pero sen embargo teño a ilusión de  
792 poder "facer algo" e dende logo quero cumprir o compromiso adquirido o cal  
793 supón para min un recoñecemento, aínda que non teño claro que ... vaia a  
794 "facerlle caso", porque cando falou tamén o deixou algo inconcreto..., que había  
795 que estudalo, que hasta despois de vacacións...Pregúntome se tiña algunha  
796 referencia miña, para facerme esta petición, aínda que eu xa falara con el unha  
797 vez o ano pasado e asistira a unha xuntanza na que se plantexara o problema de  
798 facer as adaptacións curriculares para uns alumnos/as e se dirixira a min durante  
799 a reunión para ver que podería facer o CEFOCOP..., eu contestei, logo chegara  
800 ... e medio se adquiriu o compromiso de buscar un relator unha vez que  
801 precisaran a súa demanda, cousa que non fixeron...Daquela non me gustou a súa

802 actitude excesivamente tolerante porque calquera cousa lle valía, incluso que non  
803 fixeran por escrito a adaptación, pareceume que non quería complicarse nada, e  
804 se el que é a administración pasa por todo... que vamos a "predicar " nós...

805

806

807 **1998**

808

809 **DÍA 08/1/1998**

810

811 Hoxe, primeiro día despois das vacacións de Nadal, tivemos unha  
812 xuntanza que xa estaba programada na sesión de avaliación do primeiro  
813 trimestre (na que eu, practicamente non participei por desacordo co  
814 procedemento ...).

815 Despois da xuntanza fomos tomar café, ... chamoume, díxome  
816 "uniformizadora"...(Isto debeuse a que na xuntanza dixen que aínda que me  
817 chamarían uniformizadora, pensaba que o proceso de aplicación do  
818 cuestionario de detección de necesidades debía ter aspectos comúns...o vello  
819 tema..., como queira que ... dixo que el xa fixera a detección de necesidades,  
820 que sabía perfectamente cales eran, que xa en Nadal estivera nos centros, cando  
821 se decidiu levar en man o cuestionario aos centros, que el prefería mandalo, ...  
822 contestoulle que sería a excepción e eu dixen que non estaba de acordo, que o  
823 entendía, pero que pensaba que debía facerse segundo o que se acordara na  
824 xuntanza, que máis ben foi Plenario, aínda que non houbera orde do día, pois  
825 lemos a acta anterior e tomamos acta...

826 Eu díxenlle que por coherencia ( que por isto manifestara o meu  
827 desacordo aínda que o entendía, se el tiña feito..). ... dixo, contigo mesma..., eu:  
828 claro... o dereito o pataleo..

829 Logo, no mesmo café, dixo, ti aínda segues coa uniformización.  
830 Díxenlle non uniformización, hai procesos.

831 ...di, pero non ves que non interesa, que só interesa o papeliño, (quería  
832 dicir que se cubrira o papel da detección de necesidades).

833 Logo, díxolle a ... (pois estábamos ..., ..., ... e eu), que aínda pedía ir ós  
834 Claustros, (... na xuntanza dixeran que reivindicaba o que xa tiña dito outras  
835 veces, que debíamos ter un espazo para nós, para intervir, falarlles, nos  
836 Claustros dos Centros, sobre todo en Secundaria, porque andaban moi de presa  
837 e non se podía acceder ó profesorado; isto a propósito de cómo levar o  
838 instrumento de detección de necesidades aos Centros...), se tiña o centro  
839 desatendido que o dixeran a coordinadora,( referíase a un centro da súa zona,  
840 que ten un PFAC, e que na xuntanza de coordinadores de proxectos se puxera  
841 de manifesto que non estaba o asesor en contacto con eles como parece que  
842 sucedía nos demais casos, os da xente que estaba na xuntanza (estiveron 12, de  
843 creo que uns 50 PFAC).

844

845 **DÍA 05/02/98**

846

847 Onte, pola mañá, tivemos xuntanza da Comisión de PFACs, S.P. e G.T.,  
848 para aprobar, e digo ben, aprobar, as solicitudes de G.T. que había ata o remate  
849 do prazo o 30 de xaneiro, (antes xa houbera outra xuntanza, no 1º trimestre  
850 para aprobar os que había).

851 Faltaba ....porque tiña xuntanza para a formación de asesores en  
852 Santiago. Tódolos grupos tiñan informe favorable, polo tanto todos se  
853 aprobaron. Eu dinamizara a formación dun, se ben nun primeiro momento non  
854 interví na elaboración do proxecto. Era para traballar a lecto-escritura en EI e  
855 EP. Cando a coordinadora, que xa me chamara por teléfono, me entregou o  
856 proxecto comenteille que estaba moi enfocado ó alumnado: os obxectivos  
857 expresaban o que desexaban conseguir co alumnado e igual o que se refería a  
858 metodoloxía, avaliación...de xeito que lle expliquei que se ben a finalidade da  
859 actividade formativa era que repercutise na aula, esta perseguía en primeiro  
860 lugar a formación do profesorado, polo que o proxecto debería contemplar este  
861 aspecto. Deille un modelo doutro grupo co que eu tivera a oportunidade de  
862 elaborar o proxecto e quedou en remodelalo. Dado que remataba o prazo  
863 díxenlle que podía entregar o proxecto inicial e logo presentar a remodelación.

864 Cando a coordinadora me ensinou o proxecto "remodelado" observei  
865 que unicamente incluían tres obxectivos que se relacionaban coa súa  
866 formación, e unha "apreciación" (**copiar do proxecto**). Díxenlle que observaba  
867 que apenas había variacións, que si eles crían oportuno presentalo así que eu no  
868 meu informe faría constar todo o relacionado coa confección do proxecto e que  
869 como, ou ben eu ou outro/a asesor/a, seríamos os encargados de asesoralo  
870 habería oportunidade de falar sobre o mesmo. Igualmente lle comentei que en  
871 modo algún eu quería pórllle atrancos á súa formación, que me daba conta de  
872 que querían traballar e que por iso o meu informe, no que constaría todo isto,  
873 sería favorable, como así foi.

874 Neste momento pensei se non lle concedía demasiada importancia a un  
875 aspecto que podería considerarse "formal": o proxecto. Pois este grupo "facía  
876 valer" o que eles redactaran. Eu penso que si o proxecto está "ben", facilita  
877 comezar o desenvolvemento da actividade, sábese por onde comezar, que se  
878 vai a facer...Sen embargo, tal vez sexa importante que a xente se poña a  
879 traballar e logo o asesoramento pode "centrar" ese traballo. Claro que na  
880 práctica, a lo menos, non sempre é así. Poden verse moitas memorias que o  
881 testemuñarían...

882 ...

883 De novo penso que o profesorado non sabe qué é o CEFOCOP, que  
884 facemos os que estamos nel, que e para que son as modalidades formativas.  
885 Parece que só somos uns expendedores de certificados de horas de formación e  
886 provedores de orzamentos. ¿por que?. ¿En que medida nos corresponde, a lo  
887 menos, unha parte da responsabilidade?. A administración, sobre todo coas  
888 actividades que se están desenvolvendo de formación profesional, ¿non  
889 propicia unha formación de tipo "empresarial", que non se preocupa por como  
890 esa formación do profesorado vai a repercutir no alumnado?.

891 Tivemos xuntanza da Comisión de proxectos. Ao respecto dos  
892 proxectos, ... comentárame que xa se podía facer unha distribución para ver  
893 quen os ía levar e que non sería preciso facer un plenario, ó día seguinte que



894 era venres, para iso, que había xente que tiña moito traballo e que así tería  
895 tempo para facelo.

896 No momento de comentar quen os ía levar, xurdiu o que eu dinamizara  
897 na miña zona, que era de lecto- escritura, que en principio me tiña adxudicado.  
898 Eu comentei o tema, como xurdira, etc. ..., que dixo que xurdira dun curso que  
899 el fixera, que viñera xente de por alí, ( sempre lle gusta ser “protagonista”, eu  
900 limiteime a dicir de novo como xurdira), estivo disposto a levalo .Preguntei  
901 tamén polo do IES de F.P., e díxome ... que o levaría ... porque como ... estaba  
902 tan ocupado que llo dixera, primeiro dixo que era de PEC, bueno...eu díxenlle  
903 que como levaba os do IES que por iso preguntaba..., nese momento pensei se  
904 non debería ser eu, por ser da zona quen debería levalo e se non habería  
905 “comparacións” e contradicións, pero díxenlle que non era por levalo, senón  
906 por saber. Tamén pensaba que me chegaba ben con todo o que teño...

907 Respecto do orzamento, o ... tiña feito un reparto segundo os cartos que  
908 había. Eu preguntei como se lles comunicaba ós grupos; pois o dicir que a  
909 cantidade se lles dera como referencia o certo sería que cada un o tomaría  
910 como cantidade total; e como tamén dixo que podía variar segundo as  
911 necesidades de cada un, si tivesen ou non docencia, etc.; comentei que a min  
912 non me preocupaba como se fixera, pero si que todos fixeramos o mesmo, logo  
913 comentaría o tema de que si a un coordinador/a lle deran máis horas de  
914 formación que o resto do grupo (cousa que aínda non comprobei). Acordouse  
915 que aos/ás asesores/as se lles comunicaría a cantidade total que había para  
916 grupos e o que aproximadamente lles correspondería de facerse un reparto  
917 equitativo..., pero que eran cantidades de referencia que xestionaría, como é  
918 preceptivo, o CEFOCOP e que se lles diría que se cubrirían os gastos que  
919 tivesen ata aproximadamente esa cantidade. ... estivo de acordo comigo, porque  
920 eles tiñan grupos que pensaban que non as ían precisar, mentres que outros ían  
921 ter docencia, ou visitas a un centro e precisarían máis orzamento. Eu, entre  
922 tanto, pensaba que ..., aínda que estaba de acordo, ía dicirlles o que tiñan,  
923 porque penso que en parte dinamiza pondo o orzamento e os méritos como  
924 incentivo, tal vez penso mal, aínda que nalgúns momentos teño visto que por

925 exemplo, ao dar o certificado a todos/as, falten ou non, a xente acude  
926 masivamente ás súas actividades...non sei, non podo aseguralo.

927       Na distribución faltaba un G.T. por asignar, pois o asesor o que o ... lle  
928 comentara que o podía levar non lle parecía ben facelo porque non o  
929 dinamizara, nin o informara...que lle contestara que si llo mandaba como xefe  
930 de persoal que o asumía... que si el non llo dixerá nese senso... Eu comenteille  
931 que llo volvera a dicir e tamén ... ( xa estaba ó tanto do tema, ó igual que ...  
932 porque no lo contara o compañeiro), dixo que se non que o levaba el...

933       Logo, un dos membros da Comisión, o representante da extensión de ...,  
934 (que non sempre está), saíu, ...

935       ... preguntoulle a ... sobre as achegas que se nos pediran e que levara a  
936 Santiago, dixo que xa nolo ía a comentar. Informounos, dixo que como  
937 comisión de apoio á dirección ao respecto da reestruturación da formación e  
938 dos CEFOCOPS, novo “plan marco”... Que non sabe por onde tirar. Que a  
939 comisión con xente da universidade que se desfixera. Cando lle pregunto que  
940 por que, contesta que porque un encargo que se lle fixera, a ..., sobre como  
941 estaba a formación en outros países nunca o entregara...??.

942       Que o tema da reestruturación é competencia exclusiva da Dirección  
943 Xeral, e que logo ás direccións, pero a título individual, non como tales, se lles  
944 encarga que fagan un traballo para elaborar unha especie de documento marco.  
945 Cando lle piden un guión, que alí mesmo, sobre a marcha o elaboran:  
946 xustificación... liñas prioritarias, campos formativos, modalidades de  
947 formación, avaliación, relacións con outras institucións (homologación, etc),  
948 non sei se algún punto máis, que eles xa están traballando, partindo do  
949 documento *light* que se elaborara, e que se teñen que xuntar cada 10 días.  
950 Teñen de prazo ata antes de Semana Santa. Eu penso ¿Como nace UN  
951 MODELO DE FORMACIÓN?...

952       Tamén comenta que non se sabe como quedará a cousa, pois antes tiñan  
953 o problema de que terían que integrar os CERES e PANTEGAS, pero que  
954 agora coa sentenza do Tribunal Superior, sobre as súas comisións de servizos,

955 non terían persoal que integrar. Que serán criterios económicos os que  
956 primarán...

957       Tamén quero escribir sobre cousas como que onte ... estaba moi  
958 enfadado porque ..., quería que levase un G.T., que non dinamizara, nin  
959 informara el. Comentouno con ... e comigo no despacho. Molestaralle que lle  
960 dixera que como el non levaba ningún, porque o criterio non debería ser ese,  
961 pois dependía da implicación que cada quen tivera. Que como no centro moita  
962 xente non se implicaba, pero el si e tiña a súa maneira de facer as cousas, que  
963 el non estivera na elaboración do proxecto...que lle dixera que se llo mandaba  
964 como xefe de persoal que o asumía e que ... se molestara por isto. Estaba  
965 francamente molesto, a desgusto. ... tentaba que non o enfocase así, que non se  
966 podía dicir como facían as cousas os demais, que si lle tiña manía a ...  
967 Recoñeceu que cando entrara que non, que entón tiña mellor carácter, pero que  
968 agora si por cousas que lle fixera e que el sabía que llo contara e que o seu  
969 carácter que era peor, que estaba máis a desgusto...Que non estaba disposto a  
970 asumir o G.T. de bo grao, senón por imposición, que ... quería que o asumira  
971 polas boas pero que non o faría. Eu creo que o entendía...o seu malestar, por  
972 outros momentos similares que teño pasado, cando nos dan participación que  
973 non é real, etc..., houbo momentos tensos, non entre nós, pero el estaba  
974 desgustado...

975       Cando despois de rematar a xuntanza de comisión nos preguntou, eu  
976 comenteille que lle deramos a nosa opinión a ..., que llo volvera a dicir, el dixo  
977 que xa lle dixera que o asumía pero por imposición...

978       Eu díxenlle a ... que comprendía que se sentía a desgusto por debaterse  
979 entre collelo e facelo sen as condicións que el consideraba que debían darse.  
980 Logo ante reflexións súas de que por que plantexarse o tema, collelo e non  
981 cuestionarse nada...pensei que en parte tamén sentía terse posto na postura que  
982 se puxo, po lo visto, tan “ríxida”, pero esta é unha interpretación miña porque  
983 me pareza que no fondo se debate entre adoptar este tipo de posturas ou ser  
984 “máis moderado”.

985           Pola mañá, de novo volveu a sacar o tema ... Logo dixo que tiña que ver  
 986 o proxecto do G.T. que non sabía si viñera ... Eu comenteille que estaba na  
 987 carpeta e foi por el...Cando chegou ... Volveu a comentar o seu desgusto, e a  
 988 súa maneira de ver o tema.

989           O proxecto era calcado das “plantillas” de PFACs, como sucedeu cos  
 990 “meus” da zona.

991           Despois de vir do café foi falar co ... e expúxolle os seus puntos de vista  
 992 sobre o traballo da comisión, co que non está de acordo. O cal lle contesta que  
 993 el xa quería que viñera xente de fora, os inspectores...para avaliar o  
 994 CEFOCOP...eu díxenlle aínda non subiu unha escaleira e xa quere chegar ó  
 995 teito...logo tamén lle comentou o que nos dixerá a ... e a min tanto o día  
 996 anterior coma hoxe. Dixo que viña máis tranquilo, porque llo dixerá e que  
 997 tamén lle pedira perdón por dicirlle que se llo mandaba como xefe de persoal  
 998 que asumía o de levar o grupo, que tal vez se excedera nesto. ... contestoulle  
 999 que el non mandaba as cousas como xefe de persoal, que non era así como  
 1000 quería facer, ...

1001           Logo houbo un momento que eu vivín como tenso, porque ... lle  
 1002 preguntou a ... se el asesorara para elaborar o proxecto, que se lle dera el a  
 1003 plantilla, e contestoulle que si. Cando lle dixo que era a dos PFACs, contéstalle  
 1004 que o tomaron o pe da letra, que era unha orientación... manifestoulle o seu  
 1005 desacordo co modo de facelo. ...asumía que o fixera así, que para el o proxecto  
 1006 era unha cuestión formal...Eu tentaba dicir que non merecía pena incidir no  
 1007 tema porque me parecía, e parecía que ... expresaba o seu desacordo con ... dun  
 1008 xeito non adecuado, moi directo...

1009           ... como é unha persoa comprensiva e pacífica non se alteraba e asumía  
 1010 que facía as cousas así, que o falar diso igual lle podía facer pensar se debía ou  
 1011 non facelo. ... díxolle que o comprendía que como tiña tanto traballo que non se  
 1012 sentara con eles...pero que no centro había moita xente que non se implicaba  
 1013 para nada, ... dicía que el non podía prexulgar o que facían os demais...

1014           Eu comentei que me parecía que un proxecto ben feito facilitaba  
 1015 comezar a realizar o traballo e pregunteille que como facía logo para que

1016 comezasen a traballar; contestoume que traía a alguén para que os puxera a  
1017 andar, dixeran: para facer o plano de traballo, dixo para que arranquen...Que el o  
1018 que desexaba era que a xente traballara e que non quería pórllle atrancos.

1019 Logo ... comentoume, falando de novo do proxecto de G.T., que ... tiña  
1020 unha concepción...que tiña que traer a outro asesor/a para que lles dixeran como  
1021 tiñan que facer...que imaxe dabamos... e o asesor/a (referiuse a ...) que se riría,  
1022 aínda que bueno para el mellor porque lle pagaría....Deime conta de que para  
1023 el, eu tamén o teño pensado, é unha cuestión de “amor propio” responder a  
1024 aquilo que se supón que debemos responder, logo non vai pedir axuda a un  
1025 compañeiro para algo que se supón que debe saber facer el. ¿Non se contradí  
1026 isto co desexo que expresa, expreso de que deberíamos traballar en grupo?.

1027 Comentamos o dos PFCAs e ... dixo que ... lle dixeran que coa detección  
1028 de necesidades saían os temas a ofertar, el dixo que deixar a convocatoria  
1029 aberta para que fosen os Centros os que pensaran e decidiran que tema  
1030 traballar, falouse de que tal vez así se podía axudar ...repetiu o mesmo e eu  
1031 agora, ao escribir, penso que tal vez estivese ben e que os Centros ao decidir  
1032 participar nos pedisen asesoramento, nós elaborariamos unha estratexia de  
1033 reflexión e axudariamos a concretar o tema que tivesen pensado e no seu caso  
1034 reconduciríase, o tema sería que fose iniciativa do Centro a súa participación e  
1035 a poder ser o tema.

1036 Houbo un momento no que ... comenta que tiña que prepararse cando ía  
1037 a traballar cun grupo, ler, etc, o cal supuña tempo para facelo. Tanto ... coma eu  
1038 asentimos.. Logo andaba tomando notas sobre o proxecto e buscando nos  
1039 cadernillos de educación á distancia sobre o PEC, que é o tema de traballo e  
1040 tamén preguntou polo que fixera a Comisión do PEC (que foi un dossier de  
1041 artigos sobre o tema). Nos comentarios que fixeramos mencionou varias veces  
1042 que non se traballaba en equipo, que as comisións que se formaran para  
1043 traballar en PEC, PCC, etc, ¿que fixeran?, que se supuña que arrouparían ós  
1044 que tiveran que levar actividades sobre ese tema. Aparece pois o tema da nosa  
1045 formación, as necesidades e lagoas que presenta...pensei que non son eu soa a  
1046 sentir que “non sei”...

**DIA 27/02/1998**

Estiven pasando as notas do Plenario de hoxe.

Cando rematou o Plenario fomos tomar café; a propósito seguimos coa metodoloxía de marcar tempos, pasámonos bastante, no punto de PFAC e logo abreviamos nos outros, penso que de ter máis tempo, e tamén se houbera as instrucións definitivas, a cousa sería moito máis longa. Hai puntos como o de responder aos centros sobre a detección de necesidades, que en realidade non se falou nada, ... comprometeu ó Plenario e máis nada. Eu como xa o ía facer e así llo comentei a el fai días no seu despacho, non tiveron interese en máis porque pensar nunha estratexia consensuada e co tempo sobrepasado sería "atraer as iras dos demais" e bastante intervín xa...Sen embargo, cabe pensar no "efecto" que ten, neste caso sobre mín, a actitude dos demais e a limitación do tempo...

... comentou que nos estaban manexando...asentín, xunto con ..., o tema do grupo que aceptou o facer o estudio das necesidades está moi claro, tamén ..., ..., o viron así, o igual que a actitude de ..., e ... cara min, que si non se fixeran as achegas por escrito, que si non se estaba de acordo co que eu dicía, lembro que non puxen nas notas do Plenario, que por certo completei o transcribilas pois tiña fresco e no momento non tomei nota de algunhas cousas, que lle dixeran a ... que non había risco de interromper o traballo do profesorado participante nos PFAC porque ó estar en contacto con eles sabíase o que estaban a facer, pensei que ela , como creo que non os sigue moi de cerca...a xente, aínda que este ano a convocatoria obriga, non está polo labor de implicarse, nuns casos ponse de manifesto que nos falla a formación para asesorar e temos reparo, medo..ou non sei, e noutros está claro que non se queren molestar,por que se non se presenta a proposta de que no DOG non se sinalen mínimos de horas de docencia e de asesoramento noso, e se argumenta dicindo que xa se especificarán no plano de traballo, e ademais ¿de quen parte esa proposta?, de quen como norma non quere comprometerse ou está atopando dificultades para facelo( ..., ..., ..., ... )....

A propósito da manipulación eu síntome mal, porque se participas nos debates, etc. as túas propostas, sobre todo as que representen un compromiso,

1078 non saen adiante, (e non é que pense que teño a razón, pero hai cousas nas que  
1079 outras persoas coinciden e incluso a literatura ó respecto), e senón participas, por  
1080 omisión, tamén estás de acordo, de calquera xeito síntome "cómplice", sen  
1081 quere-lo, dunha orientación e un modo de facer, de planificar e desenvolver a  
1082 formación do profesorado que non comparto, que non debería ser...

1083 Eu desexaría, porque tampouco é que teña as solucións, pero as ideas, o  
1084 que a literatura di ó respecto, o que poderíamos acadar como froito de compartir  
1085 todo isto e tamén as nosas experiencias, desexaría que as cousas se fixeran deste  
1086 xeito...compartindo, investigando, preparándonos ata onde puideramos, pero de  
1087 xeito colectivo para que os esforzos fosen máis rendibles, mellores de levar e  
1088 tivésenos o apoio uns dos outros...bueno, supoño que son unha idealista.Tal vez  
1089 os outros, que son partidarios de xeitos máis tecnocráticos e de implicarse menos  
1090 sexan non sei se dicir que ata máis eficaces, pero non...; tal vez o que si son  
1091 capaces de presentar documentos como o de detección de necesidades..., claro  
1092 que os resultados son totalmente cuestionables, será interesante ver as  
1093 conclusións do equipo... Sen embargo, ademais de tentar que se estudase con  
1094 profundidade a estratexia de aplicación non fixen outra achega....Certo que o  
1095 feito de que os directores se encargasen de elaboralo e concretamente o noso me  
1096 pareceu mal..., por considerar que sería función nosa. Tanto máis canto que ...  
1097 dixo que sería un documento común para tódolos CEFOCOPS e logo resulta que  
1098 si o coñeceron pero uns non o aplicaron, ... di que teñen *Enlaceps* e que a  
1099 detección se fai por medio deles, e outros como ... modificárono; entón, en  
1100 que quedamos elaborouse coa colaboración de todos tal e como se nos dixo a nós  
1101 ou deuse a coñecer sen máis...porque a nós presentóusenos como froito da  
1102 iniciativa de ... e das achegas de tódolos CEFOCOPS que para iso se lles enviara  
1103 o borrador, tampouco quizais isto sexa fundamental, pero si o feito de que as  
1104 cousas se presentan de tal maneira que en certo modo se coaccione a súa  
1105 aceptación e dándolles unha transcendencia que non teñen. Certo que ...  
1106 presentou un documento para que lle fixeramos achegas, segundo parece tódolos  
1107 centros, comentara que por certo foran moi poucas ; ¿por que?,...

1108 Tamén se comentou que ... e ... se enfadaran porque o grupo non lles dixo  
1109 nada de participar no tratamento dos datos da detección de necesidades...

1110 A min chámame a atención esta dexeneración das relacións entre nós, os  
1111 dous e incluso tres primeiros anos todos iamos tomar café xuntos, había  
1112 pequenas cousas pero a lo menos non tan manifestas; e sen embargo as  
1113 diferenzas de concepcións eran as mesmas...tal vez sexa que ... se "aliou" co  
1114 despacho de abaixo...

1115

1116 **DÍA 02/03/1998**

1117

1118 Fun a darlles unha información de tipo xeral sobre o que é o CEFOCOPS  
1119 e as actividades que se fan e o profesorado pode facer...Xa me ofrecera cando  
1120 fun levar o cuestionario de detección de necesidades e hoxe chamoume a madre  
1121 ... pola mañá para dicirme se podía ir esta tarde as 5,45, como era algo que  
1122 apenas necesitaba preparar accedín aínda que non tiña horario de traballo,  
1123 cambiei pola tarde de mañá, pois aínda que é o día que traballan as do proxecto  
1124 dos ... como quedamos en que esta sesión traballarían soas, seguindo co que  
1125 fixemos o martes anterior a carnavais podo facelo, e como se traballo ... non o  
1126 vai a ter en conta para cando o precise, como outras veces, prefiro facer o  
1127 cambio.

1128 O falarlles dos PFAC interesáronse por a axuda que podían recibir,  
1129 explíqueillo e tamén lles dixen que era axuda, apoio, non que se lles darían as  
1130 cousas feitas, que ata onde nós chegabamos ben e onde non que se traían  
1131 expertos...etc.

1132 Logo o final, comentoume unha de Ed. infantil que para facer un  
1133 seminario, se logo non sabían que facer...que xa fixeran un e que investiran  
1134 moitas horas e fixeran cousas que logo non servían....tamén na mesma liña fixo  
1135 un comentario a coordinadora de lingua"...", de todo o centro. A miña reflexión é  
1136 que non se lles presta o apoio que responda ás súas necesidades e que a xente  
1137 non fai porque non sabe facer...Insistiron na necesidade de que alguén lle diga  
1138 por onde teñen que tirar, que oriente...¿que importante é organizar ben o traballo



1139 e guíalo para que a xente poida traballar e se sinta satisfeita ó considerar que lle é  
1140 útil o que fai!. Unha vez máis aparece o tema da nosa **preparación e da nosa**  
1141 **capacidade para asesorar** adecuadamente, para responder as expectativas do  
1142 profesorado e que non se sinta perdido .

1143       Estivemos falando, a madre ... e máis eu, sobre a atención á diversidade,  
1144 que foi un tema que saíu, sobre a súa dificultade...ela díxome, porque claro como  
1145 “tu me dijiste la otra vez que hablamos no se trata de rebajar contenidos”,...eu  
1146 dixen, trátase de conseguir os mesmos obxectivos por outro camiño...( doume  
1147 conta como algo que ti podes dicir nun momento e que podes pensar que non  
1148 vai a ter transcendencia, sen embargo, si pode tela...); comentaba a dificultade de  
1149 atender nunha mesma aula os diferentes alumnos, que se lembra de cando estivo  
1150 nunha unitaria e os atendía, pero que ao pórllle traballo facíano, pero agora hai  
1151 que estar encima para que traballen; eu comentei que o tema sería ver que  
1152 actividades, que proxectos de traballo se lle poderían propor para interesalos...o  
1153 caso e que logo díxome que era moi entusiasta e que o transmitía, eu díxenlle  
1154 que falando...ela dixo no transmítelo...Penso que si, comentei o de falando  
1155 porque logo na realidade un quédase máis curto, claro...

1156

1157       **DÍA 4/03/1998**

1158

1159       Esta mañá tiñamos xuntanza da Comisión de Seminarios, G.T. e PFAC.,  
1160 para "aprobar" as solicitudes de G.T. que se presentaron ata o remate do prazo,  
1161 día 2, e estiven lendo os proxectos que se presentaron, ... pero quero describir o  
1162 meu estado de ánimo ao ir lendo e comprobar que hai moi poucas ideas, e sobre  
1163 todo claras. Preséntanse proxectos que perseguen uns obxectivos e logo o  
1164 desenvolvemento parece non ter que ver con aqueles. Algúns parecen  
1165 "calcados", está claro que son aqueles ós que se lles facilita un modelo e  
1166 limítanse a copiar. O apartado de avaliación é en case tódolos casos, penoso, non  
1167 hai criterios, e cando se esboza algún non está claro, noutros casos fálase de  
1168 facer unha avaliación inicial, unha procesual (non soe aparecer este termo ) e  
1169 outra final; pero percíbese que se trata de literatura de "relleno" , nalgún caso

fálase de unha avaliación final que se vai a cuestionar aspectos que deberían ser cuestionados durante o proceso e que facilitarían a regulación, pero que si se fai a fin non terá valor máis de constatar feitos consumados...

En todo caso, como a maioría son elaborados co noso asesoramento, a impresión...bueno prefiro non calificala; pero é evidente que non temos claro nós tampouco que é un proxecto, como se elabora, e menos como se asesora a súa confección... A "plantilla" que se "ve" nalgúns dos que se presentan deberíamos tela nós para que fose guía nosa, e pornos de acordo en que aspectos tratar nun proxecto..., posibles estratexias de asesoramento para confeccionalo... Con claridade: aprender nós a elaborar proxectos . Eu sentínme mal, desanimada, pola parte que me toca, aínda que eu non asesorei a realización de ningún, non había ningún que eu dinamizase nesta ocasión; sen embargo, penso que tamén me resulta complicado o tema..., con todo tamén é certo que me esforzo en facelo "o mellor posible". De novo o tema da **PREPARACIÓN-FORMACIÓN**.

Por outra parte teño a impresión de que a única que parece concederlle tanta importancia, dentro da Comisión, son eu, e fóra poucos máis. Eu comentei que tiñamos que revisar o tema da confección dos proxectos e ... estivo de acordo e ....; pero constato que as miñas preocupacións e as do resto van por camiños diferentes, sobre todo en relación con ..., porque el pensa máis en cuestións formais, eu en cuestións de fondo e na transcendencia que ten a nosa actuación tanto de cara a gañar credibilidade por parte do profesorado como no que se refire o propio labor formativo... Un proxecto ben estruturado, con ideas claras, con obxectivos, contidos e criterios de avaliación ben formulados....facilita o seu desenvolvemento, evita perda de tempo en centrar o tema..., aínda que como tal proxecto precise reformulacións... Constátase que hai profesorado que nin sequera coñece o vocabulario, e menos as modalidades de formación, a súa filosofía...pero, ¿pensamos en que parte de responsabilidade temos nós en isto?; se continuamos así, aprobando proxectos desta calidade manifestamos que están "ben" ou peor aínda que "todo" serve...

1200           Practicamente fun a única que puxo "reparos" a algúns proxectos, e dicir,  
1201   que fixen consideracións ó respecto, pero ademais de discutir entre nós e de que  
1202   me vexan como unha "protestona" ou unha "incordianta", non valeu para nada;  
1203   dinme conta de que como nas actas de aprobación non se recolle non vai a ter  
1204   transcendencia ningunha aínda que en algún caso se me recoñeza "a razón". Os  
1205   informes dos asesores/as son favorables e a Comisión non enmenda o que eles  
1206   din...

1207           Comentei a baixa calidade dos proxectos con ..., que a súa vez tamén me  
1208   comentara onte a dos PFAC. que estivera revisando para desenvolver a  
1209   actividade cos coordinadores (so viñeron 5 ou 6), respecto do tema da  
1210   avaliación...pero o certo é que constatamos esa baixa calidade pero tampouco  
1211   temos claro como asesorar proxectos mellores, ou a lo menos iso parece, polo  
1212   que a min respecta é así, pese a que como dixeran me esforzo. Lembro que  
1213   tivemos unha sesión con ..., os que quixemos, sobre avaliación nos P.C. e púxose  
1214   de manifesto que a nosa concepción do que debía ser a avaliación e a del eran  
1215   diferentes...nós pensabamos que era máis cuestión do proceso de desenvolver o  
1216   traballo e el consideraba que debían ser criterios de avaliación do propio traballo,  
1217   do tema aínda que non excluíu o resto??.  
1218

1218

1219           **DÍA 6/03/1998**

1220

1221           Tivemos unha breve xuntanza, convocada hoxe mesmo para aprobar un  
1222   G.T. que chegou por correo e que estaba en prazo.

1223           ..., que era a asesora encargada de informalo, comentoume que non  
1224   emitía informe favorable nin desfavorable porque ela coñecía a problemática  
1225   interna do Centro e parecíalle que a súa opinión era sesgada, (isto foi o que puxo  
1226   no informe ademais de deixar explícito que fose a Comisión quen tomase a  
1227   decisión de acordo cos seus criterios).

1228           Cando nos xuntamos ... que mo dera para ler un momento antes mentres  
1229   estaba poñendo un fax en Secretaría, (comecei a lelo pero non puideron rematar  
1230   porque tiveron ocupación), comentou que se comentabamos primeiro as

circunstancias do centro ou simplemente valorabamos o proxecto...eu dixen que me parecía que debíamos facer isto último, que o importante era ver a incidencia que podía ter o traballo...o demais non tiñamos porque coñecelo. Para min pensaba que puidera ser ese "demais" tivera incidencia no traballo pero realmente basearse en información que como tamén dixen no momento, non tiveramos en conta para os outros proxectos, non me parecía pertinente. Estívose de acordo e ... leuno porque eu comentei que non o terminara de ler e os outros parece que non o leran...Presentaba máis ou menos a "problemática" do resto dos proxectos, o tema era recollida de xogos populares e aprendizaxe..., realmente podía ser máis rico e aproveitar para traballar lingua, matemáticas...pero non era o que presentaba o proxecto... finalmente apróbase despois dalgúns comentarios sobre o seu contido...

Aparece, de novo, un aspecto que xa ten xurdido outras veces e a propósito de diferentes situacións: xulgamos intencións, situacións, problemáticas ..do profesorado e dos centros, ou a lo menos teñen un peso, a veces específico, nas nosas decisións. O dilema é se deben telo dende a perspectiva da súa influencia no proceso formativo, porque para min dende outro punto de vista non...pero como rexeitar, por exemplo, un proxecto que sospeitamos que plantexa un traballo que xa está feito ou que vai a ser de puro trámite ... se o noso labor é formativo ¿non deberíamos minimizar estas influencias a través do labor de asesoramento?; sen embargo, moitas veces e especialmente en estes casos, os grupos son impermeables o labor do asesor/a, ¿que facer si se limitan a presentar as actas e demais formalidades pero non permiten que teñamos coñecemento de como desenvolven o traballo?...¿Non "colaboramos" a este estado de cousas facendo só un seguimento formal, que é menos comprometido?,(bueno, falo en plural aínda que todos non fagamos ou non queiramos facelo así). Puidera axudar se os criterios fosen comúns e se instaurara unha "cultura" na que fose norma que o/asesor /a tivese acceso a saber como se desenvolve o traballo e o mesmo tempo estivese comprometido co grupo ...Esta é a palabra **compromiso** e todo o que supón de resposta as necesidades de asesoramento...

1262 Tamén quero comentar que, a pesares de ser venres e de que no último  
1263 Plenario ... dixera que neta semana convocaría unha xuntanza para debater o  
1264 tema do tratamento da transversalidade no Plano provincial, e para a que eu pois  
1265 en parte suscitei o tema, elaborara unha proposta escrita, como dixo, tamén, non  
1266 se convocou nin Plenario nin xuntanza...¿non interesa tratar un tema que non é  
1267 de organización burocrática senón de "formación do profesorado"? Tal vez a  
1268 percepción de que non era un desexo unánime, aínda que si maioritario fixo  
1269 desistir; sen embargo, o ton e a enerxía que se puxo o dicilo desmentirían o  
1270 anterior...Eu non entreguei a proposta, para que simplemente se lea e se lle  
1271 poñan "peros" as miñas costas...

1272

1273 **DÍA 11/03/98**

1274

1275 Onte e hoxe estamos tendo formación para nós con ..., sobre o tema da  
1276 formación en centros. Non asistimos todos porque hai xente que non pode e  
1277 algúns non lle dan prioridade... non parece interesarlle moito...

1278 O relator despois de definir as características da formación en centros  
1279 como a que ten como obxectivo fundamental cambiar a práctica, pasou a propor  
1280 unha estratexia para desenvolvela : recepción e devolución da demanda,  
1281 avaliación das necesidades formativas, deseño do plan ou programa e avaliación  
1282 do asesoramento realizado. Con ela poderíamos avaliar a nosa intervención, é  
1283 dicir, o proceso de asesoramento e, segundo o relator non avaliarnos a nós, e  
1284 obteríamos unha retroalimentación do que estamos a facer de xeito que  
1285 poderíamos saber que estamos facendo ben e que necesitamos mellorar; en  
1286 definitiva, o obxectivo de toda avaliación formativa, (toda avaliación debe  
1287 selo...).

1288 Nesta estratexia non aparecía algo que nos preocupa, o tema da  
1289 dinamización dos centros para que "demanden" a formación. O relator comentou  
1290 que esa non era a demanda que se lle fixera...senón a de formación en  
1291 centros...que el do outro non sabería...

1292           Esta situación produciu certa discusión e certo "desencanto", tal vez  
1293 porque as expectativas eran outras, tal vez porque nós metiamos todo na  
1294 "formación en centros"...

1295           Onte pensamos en elaborar a estratexia hoxe pois o relator dixo que  
1296 poderíamos facelo na sesión que íamos ter. Pero o relator veu a repetir os pasos  
1297 da estratexia...comentamos...pero á hora de decidir facelo, creo que porque saíu o  
1298 tema da dinamización...non avanzamos máis e xa o final cando se trataba de  
1299 comprometermos a elaborar os documentos que nos axudarían a desenvolver a  
1300 estratexia suscitouse a conveniencia de distribuír no momento as tarefas porque  
1301 non estabamos todos, se tería que facerse nun claustro...que había compañeiros  
1302 que non asistiran...e houbo certa tensión porque uns querían xa facer o reparto  
1303 de tarefas e outros non.... o grupo de ... collerían o tema da avaliación de  
1304 necesidades "porque como xa estaban a traballar no tema segundo o acordado  
1305 no Plenario en relación coa detección de necesidades que se fixera...".O relator,  
1306 aínda que dixo que non era cousa del e que a el non lle interesaba, intentou que  
1307 se fixera tal reparto pois como só se ían elaborar propostas de documentos que  
1308 logo se someterían a consideración de todos..., ... dixo que debía acordarse en  
1309 Plenario porque logo, aínda que se falou de que os documentos serían  
1310 orientativos se podían converter en obrigatorios, cousa que logo "xustificaba" co  
1311 relator cando íamos comer exemplificando co tema do documento de detección  
1312 de necesidades...

1313           En definitiva non se levou a cabo o reparto e quedou para tratar en  
1314 Plenario.

1315           Eu comín co relator e este opinaba que había certas persoas que non  
1316 querían que se elaborase esa estratexia. Tamén considera que hai dous ou tres  
1317 "malos" que impoñen o seu criterio e que os demais o consentimos...creo que  
1318 quixo dicir que así non avanzaríamos.

1319           Tamén opinou que en todo caso a estratexia podería elaborarse e se logo  
1320 non se levaba a cabo por algún sería o seu problema...ou o da dirección, ou da  
1321 administración ... el soe dicir "yo he hecho mi parte...", e incluso "¿y tú?"... O  
1322 caso é que lle demos voltas e o traballo non se fixo, xa veremos que pasa.

**DÍA 07/05/1998**

Só quero reflectir o malestar xerado pola encomenda de que o/as asesores/as que non somos de tecnoloxía teñamos que levar cursos de ciclos formativos. Esta parece ser que é instrución da Consellería. ... chamounos o despacho no que estaba con ... e foi individualmente ou cada dous (a lo menos ..., ...) dicíndonolo. A min tocouse un de 40 horas?. Eu non puxen en principio obxección, xa coñecía que nos outros centros tamén o estaban a facer, aínda que por exemplo, ... parece que o fixo nunha xuntanza..., así o manifestei pero ... cría que se armaría un barullo... como o reparto se fixo segundo o número de actividades que cada quen levaba aparte das propias, como cursos en colaboración co Concello, Deputación, ... que tamén levaba o de dirección, (por certo entereime deso neste momento, non se consultou como se fixo o ano pasado se alguén quería colaborar co ..., que aínda encima véndeo de favor, o levalo...). Logo ... comentou indo o café que llo colocaran sen preguntar...Non sei...non me parece....O caso é que ó subir do despacho ... e ... manifestaron o seu malestar porque o cariz que tomaba a concepción da nosa función era o de simples xestores, e que sobramos porque para facer a xestión....

Outro día destes, ... me comenta en relación co asesoramento de área, creo que foi o mércores, porque o día anterior pola tarde estivera falando co ... distendidamente, que lle dixera que os cursos os levaría unha empresa privada e que nos quedaríamos para o asesoramento as actividades non presenciais..., ... comenta, eu asinto, que así sobramos porque era un tema xeralista..., tamén dixo que o asesoramento de área que onda quedaba..., eu creo percibir que como el se defende nos contidos da área incide máis sobre este punto. Eu, pola contra, non me sinto tan segura nos contidos da área e por outra parte penso que o asesoramento debe ser por unha banda xeralista e ademais de procesos, non de contidos....claro que isto non quere dicir que non haxa que dominalos?...

Tamén dixo que ... lle comentara que había asesores que non se preocupaban de dinamizar os PFAC e que incluso lle dicían ós compañeiros que para que, e que así terían menos traballo, pero que se equivocaban porque el

1354 pensaba repartilos entre todos (os PFAC). Percibo unha sensación de momentos  
1355 finais e de para que facer nada...en algunha xente porque ... por exemplo,  
1356 comentou que tamén lle dixeran a ... de formar grupos porque a el lle gustaría  
1357 asesorar algún grupo de secundaria, de ESO, e sabía que eu levaba varios...por  
1358 ter experiencia e cambiar, que os de Primaria tamén quería continuar...que  
1359 habería que repensar as zonas porque por exemplo ... ¿que facía nun centro de  
1360 F.P. ou de Secundaria, e ... nun centro de Primaria?, eu pensei no primitivo  
1361 reparto, cando os/as asesores/as de Secundaria levaban os centros e actividades  
1362 non presenciais de secundaria...houbo un momento no que se pensou que non  
1363 estaba ben o reparto. Logo co das zonas educativas a distribución fíxose en  
1364 función delas e incluíndo o centro de secundaria e os adscritos... Certo que tamén  
1365 ..., se tiña queixado de non poder incidir en Secundaria...claro ao ser de área  
1366 considérase que debe facerse eu non teño problema pero ela como ... era da  
1367 mesma area ca ela... Nun principio procuraba atender el dalgún xeito a xente...

1368 De calquera xeito eu estou algo desanimada: non facemos nada no  
1369 relativo a elaborar a estratexia de asesoramento, así o noso grupo só se reuniu  
1370 unha vez un pouco e sen ... , ademais resúltanos difícil artellar calquera  
1371 cousa...por outra parte plantéxome se resulta que se me ve como querendo impor  
1372 unha determinada maneira de facer...que si traballo en grupo, que si estratexias  
1373 comúns....e os demais teñen outras concepcións, ou non queren comprometerse,  
1374 ou...estou como un pouco menos "combativa", tamén é verdade que  
1375 animicamente non ando moi sobrada no persoal... Tamén me parece que non  
1376 incido moito nos proxectos que teño..., aínda que no ... e nos ... levo todo o peso,  
1377 practicamente...véxome falta de formación para o traballo e logo a xente  
1378 tampouco posúe uns mínimos que se precisarían... nin motivación, regatea o  
1379 tempo ...

1380 Na dinamización dos proxectos o único que fixen foi contactar por  
1381 teléfono para dicirlles se recibiran a carta que firmaba ... e ofrecerme...certo que  
1382 en case todos o consideraran ou estaban a consideralo e de momento non me  
1383 precisaban, por outra parte dado que non tiñamos unha estratexia para "motivar"  
1384 e que non quería forzar nada...penso que en realidade estou a facer o que quero



1385 ou debo de acordo coa miña forma de pensar...Tamén estiven pensando que esa  
1386 estratexia, ese punto cero, debería terse desenvolto antes, bastantes antes da  
1387 convocatoria para que o proceso tivera o tempo preciso...por outro lado ¿como  
1388 facer a avaliación e recondución de necesidades habendo un prazo curto para a  
1389 entrega do proxecto?....

1390 Unha vez máis constato que o tempo se nos bota encima e non facemos  
1391 nada, como grupo, como CEFOCOP, o xeito de elaborar o Plan Provincial de  
1392 pena...só houbo preocupación dos cartos e de cumprir as  
1393 prescricións...obxectivos de centro, etc, nada...Creo que habería que seleccionar  
1394 un aspecto e pórse a traballar nel sen deixalo por causa ningunha..pero non sei , a  
1395 xente anda o seu... e o traballo como moito facelo de forma individual como  
1396 cada quen o entenda....No meu desánimo tamén influíu que cando falei con ...  
1397 comentou que a el cando lle levaban un problema tiñan que levarlle tamén unha  
1398 solución...foi comentándolle sobre o grupo e o tema de cando dixera o de que me  
1399 axudaran a parir...Pensei que tal vez tiña razón...ou a lo menos en parte, porque  
1400 certamente eu podo ver os problemas pero ¿e a solucións?, certo que as miñas  
1401 propostas teñen ido por buscalas xuntos...pero tamén que a min, como creo que a  
1402 todos, me costa producir algo...de feito obsérvase isto na falta de instrumentos,  
1403 estratexias...que temos, polo menos construídas en grupo, pois as poucas veces  
1404 que intentamos algo non acaba de saír...Logo individualmente cada quen vai  
1405 bandeándose como pode, elabora ou non os seus propios instrumentos...

1406 Lembro que tamén o martes ... comentou unha xuntanza cun centro e que  
1407 o cuestionario de avaliación final que levara que ninguén o cubrira...que o  
1408 negociara co coordinador e que se levaran sen dicirlle nada e se foran, que o  
1409 meteran no bolso...e que discutira co coordinador... sobre avaliación e que ao  
1410 dicirlle que os criterios de avaliación os tiñan que explicitar, puxo o exemplo de  
1411 que os rapaces sumen quebrados reducindo a común denominador, que non  
1412 estivera de acordo porque ... dixera que non había que facelo así...que ela lle  
1413 dixera que se non lle recoñecían autoridade despois de 5 anos levando proxectos  
1414 ...que ela non ía discutir...(pero polo que parece discutiuno)...o caso e que ...  
1415 comentou que eses criterios de avaliación serían de aula...eu tamén pensei que

1416 non debían facerse así...en todo caso maniféstase que non temos o tema  
1417 claro????.

1418 Cando lle pedín a ... o de ... para avaliación inicial de Secundaria, que  
1419 sería o mesmo que ao final de Primaria: ... dixo que bueno que non sería moi  
1420 adecuado, que si se refería a contidos... que en ..., o inspector lles dera unhas  
1421 orientacións, que si avaliar capacidades, ... propuxo facelo nós coa axuda dun  
1422 modelo. Primeiro ... dixo que o tiña..., logo dixo que non que eran unhas  
1423 orientacións....atrapallou...logo que el non estaba o día que propuxo ..., deduzo  
1424 que oe campas e non sabe onde, despois eu quedei pensando e digo, avaliar  
1425 capacidades si, pero como...poderá ser a través de ítems de contidos nos que se  
1426 recollan esas capacidades xa que estas se desenvolven a través de contidos...Un  
1427 pouco foi o que lles comentei no proxecto de os ...

1428 ... fun a asesorar o PFAC o martes e tratamos o dos informes de  
1429 avaliación, o tema da avaliación xa o tratamos...mandaralles que fixeran elas  
1430 uns criterios ou que sinalaran o que debían saber os rapaces en cada ciclo e  
1431 fixérono, deilles tamén lecturas sobre avaliación. Logo chamoume ... e  
1432 comentoume a necesidade do informe nestes momentos e quedei en levarlle un  
1433 modelo do que xa lles falara que o tiña...leveí varios e comezamos por analizar o  
1434 de ... había dificultades para identificar que contidos desenvolverían algunhas  
1435 capacidades...e cando lles pedín que supuxeran que tiñan que cubrir aquel  
1436 informe dun alumno da súa aula, xurdiu, como esperaba o tema de que valorar a  
1437 capacidade tal e como estaba expresada (comprensión e expresión oral e escrita)  
1438 era difícil que cumpriría matizar...o tema de que avaliar...que "contidos" nos van  
1439 dicir se esa capacidade se desenvolve...tamén me preguntou ... que como avaliar  
1440 se nunha materia o alumno tiña 3 A. 2b, 1C...e leveina/a o terreo de priorizar as  
1441 capacidades segundo da área . Tratamos tamén que non tódalas capacidades se  
1442 traballarian dende tódalas áreas...Logo víñenme pensando se non entenderían  
1443 que hai capacidades máis importantes e menos..o caso e que creo que si...o tema  
1444 sería que segundo a área haberá capacidades prioritarias a desenvolver e que  
1445 terían un peso máis específico??? eu mesma non sei se ..., o cal é diferente de  
1446 pensar que haberá capacidades que non vamos a desenvolver senón que as que

1447 son prioritarias nunhas áreas poden non selo noutras e a inversa co cal  
1448 acadaremos o equilibrio no desenvolvemento das mesmas....

1449       Fixemos mención as actividades de aula...lembro que por exemplo a  
1450 capacidade de autonomía resultaba difícil, máis alá do que era identificala con  
1451 que se un rapaz preguntaba continuamente ou era máis ou menos espabilado para  
1452 facer un recado..., con outro tipo de contidos cos que se puidera traballar... A  
1453 rutina de empregar o libro de texto como guía dos contidos, sen máis, embota a  
1454 capacidade para ver que é o que ensinamos...

1455       En principio eu viría contenta da sesión porque tentei que reflexionasen,  
1456 atopasen elas as dificultades que se lles podían plantexar, que conectaran coa  
1457 realidade...pero o deixarlles os modelos penso e crin percibir que, por un lado  
1458 por falta de tempo, por outro de gansa e saber, o que farán será unha  
1459 refundición...

1460       Tamén comentamos a estratexia para que todo o profesorado do centro  
1461 participase, tamén **o que non pertencía ao grupo do proxecto, na elaboración**  
1462 **dos informes de avaliación**, dende darlles os modelos, pero falouse que dirían  
1463 non valen e sen máis ata pedirilles achegas ou darlle un feito e que aportaran o  
1464 que creran oportuno...eu tamén comentei..., decidiron que o último ... estaba moi  
1465 calada en este tema ... cando as demais, sobre todo, ... falaban de que non  
1466 aportarían ou tal, ela non comentou nada nin desto nin de como haberían de  
1467 participar...Cando llo comentei fora a ... (coordinadora) dixo que colaboraba  
1468 moito e tal...díxenlle que si ...pero que era por si algunha cousa...pero vin que  
1469 non pensaba neso...Falamos de seguir co proxecto o ano que ven e que ... viría  
1470 onda min para elaboralo ...

1471

1472       **DÍA 21/10/98**

1473

1474       Hoxe tivemos a 1ª sesión deste curso, levaba unhas preguntas para  
1475 reflexionar sobre a avaliación, tema no que quedamos o ano pasado.

1476       Cando lles expliquei que podíamos facer, reflexionando sobre o que  
1477 faciamos nas nosas aulas, sen entregarlles o que levaba escrito... non dixeron

que non, pero amosaron a preocupación por "facer o PCC". A fin díxenlles que podíamos alternar o "copiar" entre e comiñas e as sesións de reflexión sobre a práctica de aula. Quedamos en facelo en sesións alternativas...eu deime conta, do que xa me dei o ano pasado: o seu "problema" é facer o documento porque llo esixe a inspección, non conectan cando se lles propón a reflexión sobre a práctica, cando as animei a falar, a expresar o seu punto de vista, manifestaron esa preocupación polo documento e por si este ano o rematabamos...

Penso que non sei como conducir unha formación coas características que se me presentan: falta de formación inicial, prácticas rutinizadas, sen reflexión, a lo menos en aparencia, participación mínima do Claustro. Por riba "as demais" rinse delas, de que teñan que axudarlles a facer o PCC, de si non o dan feito...

Eu tento facer un proceso indutivo, ou a lo menos mixto...un proceso que conecte coa práctica e teña posibilidades de transformala, a lo menos en parte; pero non sei se é que non son capaz de conducir este proceso, de motivar á xente, de facerlle o traballo significativo. Precisan resultados, ver que se fai o documento...

### **DÍA 28/10/98**

Onte fun a asesorar o PFAC deste centro. Tal e como quedaramos na sesión anterior puxémonos cos obxectivos de ciclo. Os deberes foran que se trouxeran secuenciadas os de L.Castelá. Logo a de ... tiña fotocopias dun proxecto, dos contidos de ..., ... "copiou" o índice dos libros de 5º e 6º de ...ata o tema 9, e cando pensou polo que falabamos que aquilo eran os contidos, mostrouno e preguntou se eran. Meu deus, todo o ano pasado e parece que estiveran na prehistoria; o caso é que falamos, tentamos reflexionar e conectar coa aula...pero eu xa vía que a súa actitude era de escoitarme, ao tentar pornos a traballar se estaba eu algo íase facendo, pero soas...de tódolos xeitos bótome "a culpa" de non saber "¿dirixilas"?, aínda que me dou conta de que o que lles preocupa e facer o "documento" por máis que eu lles dixera que iso incluso se

1509 podía copiar que o importante era que tivera repercusión na aula o que  
1510 fixeramos, etc...e parece que o recoñecían...pero este ano o 1º día vin claro,por  
1511 un lado que cando falei de onde quedaramos o ano pasado e tentar seguir ...  
1512 dixo que sobre o que fixeran o ano pasado e ó dicir que os criterios elaborados  
1513 tiñan algún problema, eu lembraba que non foran capaces de pórse a traballar  
1514 para chegar a elaboración dos informes e por iso empezamos a facelo sobre  
1515 o modelo de... vin unha certa fraqueza. A preocupación estaba clara: elaborar o  
1516 documento. As presións externas: os que non participan dinlles que si necesitan  
1517 axuda, que si non o fan...Dalgún xeito "vendín a miña alma o demo" e sen  
1518 ensinarlles o documento que levaba para reflexionar sobre os informes de  
1519 avaliación conectando coa práctica de aula, que por certo levanta  
1520 susceptibilidades pois ... dixo que non so eran as súas aulas porque había máis  
1521 profesorado no colexio...; aceptei, sobre o desenvolvemento da xunta empezar  
1522 a elaborar deductivamente o PCC de xeito que se "produza; aínda que  
1523 consensuei que dedicariamos un tempo a traballar así e outro a traballar  
1524 referíndonos á practica de aula "en xeral"...), ¿non debín dicirlles claramente  
1525 que elas tiñan que mirar ás súas aulas e logo cando presentasen ao resto o  
1526 feito, aqueles xa farían as súas achegas...?).

1527 Finalmente empezamos cos obxectivos de linguas estranxeiras, e como  
1528 no desenvolvemento non veñen formulados...(ver), perdíanse ata que lles dixen  
1529 que podían ver o de L.Castelá que podían servir de referencia ( eu mesma  
1530 recorrín a que leran as introducións por esta mesma razón, a ver se ía meter a  
1531 pata...o certo e que a xente non ten nin coñecemento da estrutura e eu o ano  
1532 pasado tratando de referirme a práctica de aula (pois dixeran que xa fixeran co  
1533 anterior director o PCC),...bueno, tamén queda clara a miña inexperiencia  
1534 supoño, ademais das condicións en que teño que traballar...

1535 Logo ... comentou de traballar elas soas, penso que si estou eu  
1536 obrígolles a darlles máis voltas as cousas, e do outro xeito bastará copiar con  
1537 disimulo...

1538 Quedamos en que a próxima sesión traballaban soas e logo me  
1539 chamarían para voltar eu. Teño que pensar en que hai que dedicar algunha

sesión o traballo indutivo; quizais despois de que se motiven un pouco vendo que "producen para o documento"...Non sei que resultará, pero teño que asumir esta situación e ver que podo facer ...

### **DÍA 24/11/1998**

Con relación o meu labor como asesora tampouco estou nada satisfeita. A situación transitoria, coa "ameaza" de reestruturación que pesa sobre o Centro, penso que inflúe en nós e tamén en min, en particular, como os demais tamén senten a provisionalidade, en maior ou menor medida, incluíndo a dirección, parece como que se traballa e se ven tódalas cousas con menor interese.

Por outra parte, cada vez son máis consciente das miñas limitacións, nunhas ocasións pésame a falta de coñecementos disciplinares na miña área; noutras a falta de estratexias de asesoramento, de coñecer como realizar os procesos, de non ser capaz de motivar, como dixo ..., a relatora de Castellón cando lle comentei que uns compañeiros meus consideraban que non había que motivar ó profesorado, de encontrar os motivos da xente.

Ó mesmo tempo, a maior comprensión despois de lecturas e reflexións realizadas, do punto de vista dos demais, a relatividade das distintas concepcións, incluída a miña...parece como se desinflama aquela miña "militancia" no mundo de como debería ser o asesoramento. Cústame atopar un equilibrio entre esta maior comprensión e a continuación da miña "militancia", do meu desexo de facelo ben, de mirar cara un futuro mellor no eido dunha educación comprometida coa xustiza social, coa transformación social.

Aquel meu "reclamar" traballo en equipo, obxectivos de CEFOCOP, liñas de actuación comúns, consensuadas...como que perdeu un pouco de forza, aínda que sigo a velo como desexable e con máis posibilidades de , ía dicir éxito, pero agora direi "certo éxito", por aquilo da relatividade do meu actual pensamento, da maior comprensión que parece que vou acadando.

1570           Penso que a perspectiva tecnocrática non é unha solución, un camiño;  
1571   sen embargo, tamén me parece que hai cousas aproveitables; tanto máis cuanto  
1572   que pode ofrecer resultados en determinados momentos "uns resultados" que  
1573   seguro se poden cuestionar, pero que tamén poden motivar á xente a seguir  
1574   traballando e non desmotivarse porque se perden en reflexións sen acción...En  
1575   todo caso, pese a que penso que unha formación que non é vivenciada, querida  
1576   e sentida...non ten futuro....; a lo menos para contribuír ó cambio, pero é tan  
1577   difícil cambiar, cambiar "as vidas" do profesorado...

1578           Non podemos esquecer que se lle pide, en moitos casos, que cambien o  
1579   seu modo de concibir a educación, a finalidade da mesma, a práctica  
1580   educativa, a vivencia da súa profesión, de vivir e disfrutar do seu tempo (e  
1581   espazo) persoal e profesional, as súas expectativas de carreira, as súas  
1582   metas...Probablemente que se adentre en terreo de áreas movedizas e se  
1583   acostume a non ter seguridade de onde pisa e como sairá no próximo  
1584   paso...pois algo así é o labor educativo...Un compromiso tan forte que precisa  
1585   consideralo como algo vital para levalo adiante...A propósito desto lembro o  
1586   que dixo ..., respecto a que se o pasas ben, se te diviertes, co que fas, non lle  
1587   botas conta ó tempo que precisas para levar a cabo o teu labor; ela dixo que  
1588   non se trataba de preparar actividades para que o alumnado o pasara ben, senón  
1589   para pasalo ben nós...parece deducirse que ese noso pasalo ben, ese disfrutar co  
1590   que facemos, levaría aparellado o pracer de ver que o alumnado tamén o pasa  
1591   ben, aprende, progresa. En todo caso, parece que está involucrada toda a  
1592   persoa, que non hai escisión entre o profesional que educa e a persoa que ten  
1593   unha vida persoal separada...A faceta de educador forma parte indiferenciada  
1594   da persoa que vive, disfruta, sente, é feliz ou padece...

1595           O problema é como chegar aquí. Eu entendín que ... consideraba o  
1596   traballo como unha fonte de disfrute máis, porque lle gustaba o que  
1597   facía...¿como conseguir que sexa para todos así?...Parece, incluso, un problema  
1598   de vivencias persoais xa dende os primeiros momentos, ou a lo menos unha  
1599   capacidade de reflexión crítica forte que poida conducirnos aquí; tamén teño  
1600   pensado que debería haber, na formación inicial, unha ensinanza explícita da

profesión de educador na que se reflexionara sobre tódalas dimensións que ten, sobre o compromiso que supón ou debería supor...sobre a micropolítica da escola e a súa influencia no labor educativo...non sei...

A palabra compromiso, paréceme axeitada neste momento. Compromiso coa finalidade última da educación como instrumento de liberación e cambio social, de progreso cara unha maior democratización, xustiza...

O contraste e reflexión con ideas recollidas do contacto con persoas relatoras, etc. Son modos de desenvolvemento para min...e supoño que para os/as demais pois nalgúns casos tense aludido o que dixeron relatores/as...

### **DÍA 27/11/98**

Reunímonos ..., ..., e eu para que ... nos falara do que dixo a relatora da avaliación dos proxectos. Deunos o esquema e logo falou algo do que tiña nos seus apuntes, non chegamos a tomar nota, en realidade non era nada novo, aínda que había cousas que ela consideraba que estaba ben que as dixera, como dicir que o 1º coñecer o proxecto xa que moitas veces facíase de presa, por unha persoa, firma aquí, fáltanos para o 60%...e conviña que se coñecera...; tamén o xeito de temporalizar, como o 1º trimestre resulta corto facer a cuarta parte, logo a metade e o resto no último... Pero a cousa foise en "critica", comentarios... Que si a chamaran dun proxecto que non era dela, porque non os informaban ben, que a asesora lles dixera que tiñan que facer, algo así cono 15 horas e media... que incluso a coordinadora chorara, que si lles levaban un relator, outro relator... pero que lles cumpría, entendín axuda para pórse a traballar...ó principio non estaba segura de quen era a asesora, ... enseguida se deu conta polo xeito de falar ..., do talante impositivo da mesma, logo tamén eu confirmei quen era, porque en realidade é así, moi legalista ...o que me pareceu unha barbaridade é decidir por o profesorado, que desenvolve unha actividade que se supón parte da súa iniciativa e na que se organiza ó seu xeito, canto tempo ten que dedicar momento determinado...eu xa souben por ... que



1632 incluso lle querían cambiar o tema...A realidade é que esa xente se sinte  
1633 desorientada, anguriada... e a imaxe que se crea do que é o noso labor non  
1634 favorece nada, ¡que diferenza co que outros pensamos que debe facerse!, e por  
1635 suposto, cando menos non xerar anguria... Deste xeito ¿como van a ter  
1636 confianza en nós, a respectarnos...?.

1637 Logo falamos de ..., dixo ... que nun curso que fixera o levaran ela e  
1638 máis a de ... e que lera toda a súa intervención e mirando para o botón da  
1639 camisa; e que ó remate do 1º día que lle dixera que había que cambiar e lle  
1640 contestara que aquilo fora como un choque...pero o día seguinte fixo o mesmo:  
1641 un comentario similar fixo ... con respecto a unha intervención en ... e que fora  
1642 valorado con un 1...que o levara ...

1643 ... tamén comentou que el podía discrepar con respecto a como eu, ...,  
1644 ou ... levásemos un proxecto; pero con respecto ós outros nada, porque se  
1645 limitaban a levarlles relatores ou darlles material, bibliografía...

1646 Tamén defendeu, porque falamos do documento sobre a  
1647 reestruturación...o asesoramento por áreas, porque hai que partir do que se fai  
1648 na aula... neste momento comentou tamén que el no proxecto de Pereiro, ía  
1649 sempre, que lles mandara un día levar 2 actividades para traballar en grupo, e  
1650 que unha de lingua era un conto, en partes, pegadas en folios, e cada grupo  
1651 tería que traballar sobre unha parte, resulta que farían un mural pero nel só  
1652 traballarían os que souberan debuxar ben...etc. ... díxolles que como non ían  
1653 darlle participación ó resto, ¿e a súa autoestima?, comentou que isto tiña que  
1654 ver coa súa ideoloxía, concibían unha clasificación na sociedade e o mesmo  
1655 facían cos rapaces, ... asentiu..., eu, non dixen nada, estaba de acordo...e dinme  
1656 conta de que eles tamén correlacionan a ideoloxía co xeito de actuar...

1657 Outra cousa...

1658 Onte comentamos algo. ... e máis eu do documento borrador sobre a  
1659 reestruturación, eu aínda non o lera, aínda non o fixen, el dixo que era a  
1660 proposta do ... (comentei que para que vira que capacidade de convicción tiña),  
1661 era o momento de ir o café e tamén estaba ..., comentamos que non queríamos  
1662 aprobar o documento, que si a xuntanza era para lexitimar...eu dixen iso e ...

1663 non contestou en relación ó tema de lexitimar...non sei se é que non lle da  
1664 importancia o tema do documento ou que non interpretaba a xuntanza como  
1665 para lexitimar.

1666 Eu penso que ... e polo que parece os demais, pois dixo que acordaran  
1667 todos facer esa reunión, si querían presentalo como froito de todos os equipos,  
1668 aínda que cerraran a participación a facer propostas de engadir e suprimir que  
1669 poderían ser ou non incluídas polo "equipo de redacción", ... no café, onte,  
1670 deume a nota a ler, dixo que era a que ía a pasar...e díxome que para non  
1671 repetir directores puxera o de equipo de redacción: parece claro que isto ten un  
1672 motivo...porque senón por que mo comenta se só e unha cuestión de redacción.  
1673 Ademais como na xuntanza eu lle comentei, pois el dixo, que si a consellería  
1674 lles encargara ós directores o documento sobre a reestruturación, non os  
1675 equipos, e me dixo que si, pero que eles dixeran que nos darían participación a  
1676 nós...puido pensar se eu tería certo reparo...O certo é que eu entendera que era  
1677 "encargo" para todos e ... tamén...pasa o que outras veces, di as cousas dun  
1678 xeito que non sabes como é, manexo da información...

1679 ... opinaba, que como dicía o relator que nos falou das reunións e a súa  
1680 operatividade ..., non era preciso máis que dar a coñecer o documento  
1681 borrador, pero si se di que se da participación...En resumo, é unha cuestión de  
1682 participación, transparencia, democracia, ..., de condicións nas que se  
1683 participa, con presas, sen saber o recorrido das propostas, como se presentarán,  
1684 ¿un documento dos 7 CEFOCOP?, ...

1685

1686

1687 **1999**

1688

1689 **DÍA 24/02/99**

1690

1691 **Diferentes PRÁCTICAS no labor: CURSOS**

1692 Esta mañá comentoume... ao preguntarlle que tal resultara a primeira  
1693 sesión do seu curso onte, que ben. Que estiveran ata as 8,30, falando, ...que el

1694 procuraba suscitar debate, e que saíran incluso temas relativos o traballo na  
1695 aula,...¿Como das ti este tema...?. Neste punto ... dixo que había que ter  
1696 coidado porque el cando quería “facer confidencias” buscaba un amigo...eu  
1697 estiven de acordo; (é unha das “**resistencias**” que un se atopa, é lóxico ter  
1698 reparos en revelar a privacidade...lembro a frase de ...,(relatora), cando  
1699 amosou no curso como avaliaba ela: “**hago striptease donde quiero**”)...

1700 Eu comentei que supoñía que ... tamén era coidadoso, un pouco por  
1701 educación ou por concederlle un “saber facer”; aínda que penso que ten  
1702 tendencia a ser algo, ou moi, directo...

1703 Tamén ,..., comentou que a xente vai participando, que fala do que lle  
1704 pasa na aula ,que atopa dificultades reais. Eu: digo que porque lles  
1705 preocupa...el: asinte.

1706 Eu: que é o que xa teño dito; que non saben . El: bueno non é que non  
1707 saben...hai quen se deixa...Eu, se ben en parte admito que isto pasa, penso que  
1708 maioritariamente, ou nunha boa porcentaxe, non se sabe que, como, facer.

1709 ... di que non quere que a xente veña a “quentar sillas”...

1710 Logo, en relación cos compañeiros que non interveñen, normalmente  
1711 nos seus cursos e cos que non estamos de acordo nas concepcións e practicas,  
1712 ... Comenta que nos primeiros anos a xente consideraba que o CEFOCOP se ía  
1713 para facer méritos, e que ós de abaixo lles daban a razón. Eu comento que non  
1714 me parecería mal que se fixeran sempre que iso non impedira desenvolver o  
1715 traballo que hai que facer...cousa que teño dito moitas máis veces...

1716 ... Sigue comentando que hai que ter valor para facer unha  
1717 comunicación e pórse diante da xente, os mesmos que non se poñen nas súas  
1718 actividades diante do profesorado. ... comenta que as comunicacións poden  
1719 lerse e que normalmente non hai tempo para facer preguntas...

1720 Este comentario faise a propósito das **prácticas asesoras /estratexias**  
1721 **de asesoramento** duns e doutros. E ... Comenta que se, por exemplo, se lles  
1722 fala de metodoloxía que se cansan, que hai que ir á práctica e dende aquí  
1723 tratala; ... di e todos asentimos, que o “falar” do que se fai na aula tamén é  
1724 práctica...

Comentoume tamén que outros (...), que tamén comezaban un curso, ós 5 minutos estaban en secretaria xogando ó xadrez, co ordenador. Que polo menos debían **asesorar na súa área** ( eu creo que ... insiste moito no tema da área porque domina “os contidos”, dela e **síntese seguro**; cousa que a min no me pasa e tal vez por iso prefiro cargar en metodoloxía; aínda que tamén é porque penso que así debe ser...??).

Tamén comentamos que onte a tarde viñera ...( hoxe volveu); e que falara coa coordinadora do G.T. que causou problema porque non o dinamizara el e tiña que levalo, que lle dixo que non podían reunirse e que haber se a próxima semana...que o aliviara que xa ía a pórse co PEC, pero ó mesmo tempo deixou ver como o proceso se dilataba...

Esta mañá fóísenos gran parte do tempo en comentarios, uns máis relacionados co traballo que outros; en todo caso non rendabilizamos o tempo de traballo, creo eu; a lo menos non todo...

#### **DIA 30/06/1999**

Teño que escribir sobre o que falamos no despacho, ..., ... e máis eu, o pasado martes , sobre temas como a autonomía/dependencia.

Estabamos falando .., e máis eu, e ... estaba paseando e lendo, comentabamos varias cousas en relación coa avaliación e con, creo que podo expresalo como “modelo de formación” e tamén “estratexias de asesoramento”, este tipo de conversas témolas frecuentemente, tanto el como eu sentimos que nos “alimentan”, tamén participa as veces ..., pero os que máis estamos somos os dous...

... Nun momento en que falabamos de autonomía/dependencia, dixo que se sentía aludido porque el no proxecto da Merca estivera levando cousas para facer...que non renovaban o proxecto de formación porque si el igual non ía a estar e como todo dependía del... comentamos aspectos deste tema...que tal vez en determinados momentos había que “dar” modelos, eu dixen que non se trataba de deixar ó profesorado so, senón de procurar que el producise. Nun

1756 momento ..., comentou que lle dicía ó seu fillo que cando acababa de xogar cun  
1757 xoguete se quería outro tiña que recoller o primeiro e que o neno lle pedía que  
1758 lle axudara; eu fixen referencia a ese exemplo e dixeran que axudar si pero non  
1759 facelo por el...igual podía ser co profesorado..., parecía caer na conta de que  
1760 fomentara unha dependencia del...Dixo que non mitificásemos a autonomía.  
1761 Comentei que non se trataba deso, senón de camiñar cara ela...que os procesos  
1762 son moi longos...

1763 Tamén comentamos temas como que outros (díxoo ...) só se reunían co  
1764 coordinador/a e que non se enfrontaban ao claustro ou ao grupo...Eu comentei  
1765 que nunha ocasión me dixeran que os autores recomendaban non traballar con  
1766 todo o Claustro...(foi ...) eu calara porque non era persoa coa que tentara  
1767 entenderme e ademais estaba ... presente, penso que era nunha xuntanza  
1768 daquelas comisións que fixeramos para os PFACs, como eu sempre son a que  
1769 está en desacordo con determinadas prácticas e reclamo traballo en  
1770 equipo, obxectivos de CEFOCOP..., era nun momento de comentar que me  
1771 reunira co profesorado que quería solicitar un PFAC, dos de dous cursos  
1772 escolares, (o caso do IES . e do IES ...) para elaborar o proxecto, eu pensaba  
1773 que debía ser así, para que todo o mundo participara e coñecera de que ía a  
1774 cousa e sigo pensando o mesmo.

1775 Falamos bastante tempo, a verdade é que ultimamente facémolo con  
1776 frecuencia. Nalgún momento pensei e a ... comenteillo que estes comentarios,  
1777 charlas...poderían servir para a nosa propia formación, comentando as lecturas  
1778 que fixeramos, etc. Eu, como teño que ler para a tese comprendo que podo  
1779 falar algo dalgunhas cousas... Así, ... Tiñan como tema dunha ponencia no seu  
1780 seminario de área *A xestión de calidade* e eu tiña algunhas  
1781 referencias...comentamos algo, eu deilles unhas fotocopias sobre o liderado do  
1782 libro de Coronel e el despois da ponencia facilitoume as fotocopias do que lle  
1783 falara Manuel Álvarez...

1784 Certamente os catro sentímonos ben, aínda que ... participe un pouco  
1785 menos, a súa traxectoria é algo diferente,...Pode dicirse que somos dos poucos  
1786 autenticamente interesados na formación do profesorado aínda que teñamos

1787 unha formación diferente, unhas concepcións non iguais, se ben os que máis  
 1788 sintonizamos somos ..., e máis eu e logo con ... (certo que este que ten unha  
 1789 traxectoria profesional rica, e “sabe” ..., non oculta que está no CEFOCOP  
 1790 porque está mellor que na aula, algunha vez me dixera ... que lle comentara que  
 1791 era un “chollo”, o mesmo que algúns de abaixo...sen embargo a súa bagaxe e  
 1792 experiencias profesionais, o seu discurso que bebe nas fontes do que fixo...a  
 1793 defensa dun tipo de formación...digamos que o sitúan máis próximo a nós...). ...  
 1794 é próximo a nós de tódolos xeitos, ten sentido común, preocúpalle a  
 1795 formación...

1796 ... Defende un certo individualismo, a el que o deixen traballar, que o  
 1797 traballo en equipo non sabe ben o que é, dixo nesta avaliación de fin de curso e  
 1798 miraba cara min..., por outra parte cando fun a ..., a súa casa, ...tamén expresou  
 1799 que no CEFOCOP non había case que traballar, non me agradou... a el vaille o  
 1800 poder ter certa liberdade, ...sempre que pode con algún pretexto sae...e máis  
 1801 ben procura que as actividades que teña que levar sexan de área, el defende o  
 1802 asesoramento de área ó igual que ... e que o cambio producírase dende a  
 1803 práctica de aula e a través do que nela se fai e ...eu non é que non estea de  
 1804 acordo con isto...se ben o asesoramento de área?? (non acabo de entender se se  
 1805 trata de que se “sabe” dunha área e polo tanto pode asesorarse que parece que é  
 1806 o que dan a entender cando comentamos isto...)sen embargo, a incidencia nun  
 1807 centro non se producirá só a través dunha área...ademais neste momento teño  
 1808 na cabeza o tema do desenrolo da organización, as perspectivas  
 1809 sistémicas...que no fondo é o que defendía cando consideraba que todo o  
 1810 profesorado debía implicarse na mellora do ensino do seu centro...

1811 O martes pola tarde, estabamos comentando ... e máis eu o tema da  
 1812 avaliación e tamén que os de ..., moitas veces, nos Plenarios, cando expuñas  
 1813 algo en relación coas estratexias de asesoramento, ou ca formación en xeral,  
 1814 escoitaban pero non falaban, non daban o oportunidade de contrastar o que un  
 1815 pensaba, expresaba...así é moi difícil que se poida cambiar algo..., ... que  
 1816 chegara máis tarde, cando nos oía comentar e redundar neste aspecto, no que  
 1817 eu incidía máis, dixo que consideraba que lle concediamos moito tempo, que a

1818 tentación era grande pero que persoas tan simples como ..., .. e comentou  
1819 aspectos...que ademais non tiñan ningún interese na formación, a propósito de  
1820 que ... sinalara a falta de concordancias entre eles e nós ... dixo algo no que me  
1821 fixei especialmente, que oxalá tiveran concepcións diferentes das nosas, pero  
1822 que as tiveran e tiveran interese en traballar pola formación...

1823

1824 **DIARIO 23/11/99**

1825

1826 Estivemos falando ... e máis eu, ... el preparaba para ir esta tarde a  
1827 asesorar o PFAC de ... (PCC) eu para o IES de ..., sobre a atención á  
1828 diversidade (recursos pedagóxicos para a aula..máis ou menos esta é a  
1829 demanda; ... considera que ten que asesorar, mellor dito que pode en materia  
1830 relativa a ... que e a súa e do que sabe onde se sente ben porque lle gusta...pero  
1831 no resto, (sentir que dominas non que te domina o traballo que tes que realizar.  
1832 Non se pode un implicar en moitos proxectos, temas. Estar continuamente  
1833 abrindo fiestras..., comentámolo a propósito de dicirlle eu que .... me dixerá  
1834 que esperara para ir ó centro ata que mellorara (polo tema de espazos,  
1835 dirección..., )el dixo que aínda que se ía atopar con problema ía para a aula, que  
1836 non aguantaba máis porque non lle gustaba o traballo, xa en outra ocasión me  
1837 comentara algo así, que non aprendía nada. Tamén eu sinto ganas de “botarme  
1838 a correr” porque creo que non sei (igual el.) No fondo non fai, fago, o que  
1839 moitas veces el critica respecto de compañeiros/as, o de que lle dan material:  
1840 fotocopias e lle piden resultado sómente. El buscaba (internet, etc...) material  
1841 para darlles para ler e eu tamén... .Claro que para nós a reflexión e o proceso  
1842 son fundamentais,...Isto faime pensar...

1843 Creo que non se dan realmente procesos de asesoramento, quizais tanto  
1844 porque non saibamos inicialos como porque o profesorado non “entra” neles  
1845 aínda que os de ... segundo di, traballan e están motivados tal vez é que “pasar  
1846 a acción” desenvolver un proceso de asesoramento no senso de reflexionar  
1847 sobre a práctica, etc. non pasamos ¿por qué?.

1848           Creo que no fondo estou falando de indefinición do rol de asesor/a que  
 1849 afecta ó/á mesmo/a asesor/a. Non sabemos que facer, ou como facer. Isto  
 1850 reafirmame na importancia, que este curso pasado recoñecemos e eu xa viña  
 1851 sostendo de cómo nacen as actividades, a formación ten que ser libremente  
 1852 pensada e querida como di Ferry.

1853           Eu, a lo menos, parece que non sei que facer...se lles falo de que  
 1854 compre reconsiderar o que se fai na aula, ...de xestión de aula que é o que  
 1855 parece que demandan, supón que lles digo que teñen que replantexarse o que  
 1856 están a facer e cambiar...elaborar material para a atención á diversidade...que  
 1857 teñen que traballar máis e de outro xeito...e penso que isto non “lles vale” en  
 1858 realidade do que se trata é de facer o PCC, esa parte, e sospeito que si sendo 21  
 1859 fan 3 grupos 3 coordinacións e horas...bueno xa me saíron as ideas  
 1860 preconcebidas..., xa estou supondo..., en todo caso sería a realidade e de aquí  
 1861 tería que partir De motivar, tampouco vou a ter oportunidade porque veu o  
 1862 coordinador e levará o que lle dea e nada máis, podo “pedir” e ir algunha a  
 1863 visitalos, , pero como xa pasou case serei convidada de pedra non estará todo o  
 1864 grupo, será na sala de profesores/as segundo cheguen e por outro lado o certo é  
 1865 que a xente non esta por ler, pensar, desenvolver un proceso reflexivo e  
 1866 experimentar na aula...Non sei se e a pescadiña que se morde a cola...pero...

1867           ¿Qué debería facer teoricamente?.

1868           Clarexar a situación: ¿qué queren facer? ¿cal é/debe ser o meu papel?.

1869           A primeira dificultade é que non sei se porque o 1º ano (que eu non  
 1870 asesorei o PEC asesorou.... e non teño información )foi así, e se estableceu  
 1871 unha dinámica que sentou precedente, pero non me precisan máis que para  
 1872 información ou proporcionar materiais puntualmente...

1873           Pero eu o 2º ano ¿non puiden cambiala?, a verdade é que non, porque  
 1874 dalgún modo o coordinador é como unha pantalla que me impide o contacto  
 1875 directo co grupo, e as demandas de asesoramento que me transmite non mo  
 1876 permitiron ... penso que tal vez el mesmo, aínda que me recoñeza que o  
 1877 proceso debера ser diferente, quere mais elaborar o documento e como ademais



1878 coñece o contexto, a xente, non se vai a “pelexar” con ela, sendo ademais  
1879 Secundaria, onde non se está polos “rollos pedagóxicos”...

1880 Logo, lense os documentos e pódese dicir[neste caso] que non están tan  
1881 mal ou que “traballaron” pero ¿houbo desenvolvemento profesional que se  
1882 traduza na práctica docente? creo que podo dicir que non...Unha cousa é que a  
1883 produción estea formalmente correcta e outra que realmente se comparta e  
1884 sirva para mellorar a práctica...

1885 Esta ano (continúan PCC) xa me traen redactados os/as proxectos de  
1886 G.T. e as demandas que se reducen a material ou orientacións, pero non de  
1887 cómo desenvolver o proceso formativo senón para a produción do documento.

1888 ¿Qué posibilidades tería de acceder a todo o grupo...e tentar facelo  
1889 doutro xeito...?

1890 Non o vexo... organizados están (3 G.T.) cada cal cuns contidos...terán  
1891 unha dinámica de elaboración pero ¿en que medida isto se traduce na aula?.

1892 ¿Qué lexitimación, autoridade me recoñecen se lles “solto un rollo  
1893 pedagóxico”. Ou ¿cal me teñen recoñecida xa?, non o sei, aínda que na  
1894 memoria do ano pasado se me recoñezan achegas valiosas, pero se precisa que  
1895 foron “puntuais”; por outra parte como se me demandaron, pero a fin  
1896 puntuais... ademais, ¿quen fixo a memoria?, ... a coordinación, e como tiña boa  
1897 relación con el, e como o que lle proporcionei pareceu “servirille” pero dende a  
1898 súa concepción do que era formarse...

1899

1900 **DÍA 14/12/99**

1901

1902 Quero reflectir algúns aspectos da conversa con ... (unha máis das que  
1903 con frecuencia temos, el di que son a única coa que pode falar, que non se trata  
1904 de estar de acordo senón de falar e contrastar...eu penso de modo  
1905 semellante...por diversas razóns non falo, nin fala, destes temas cos  
1906 demais...non hai oportunidade porque parecen non preocupar ou non sei...).

1907 Estivemos charlando arredor de dúas horas, eu fixérame o propósito de  
1908 ler toda a mañá pero, como sempre, é difícil cumprir o planeado por un motivo

1909 ou por outro; non obstante tanto para el como para min estas conversas son  
 1910 gratificantes...é a oportunidade de dicir o que pensamos sobre o noso labor, de  
 1911 contrastalo, de retroalimentarnos co que cada un "sabe", "leu", "pensa" "ten  
 1912 experimentado". Como eu teño que ler para a tese, moitas veces comparto o  
 1913 que leo ou o saco a colación nas conversas, el valora a miña opinión, penso  
 1914 entre outras cousas porque sempre manifestei preocupación, nos Plenarios e  
 1915 demais polo labor, por "facelo ben" "por mellorar"...sabe que teño inqueda ,  
 1916 como el, e tamén sabe que leo polo traballo que estou a realizar...

1917 Do que falamos creo que é interesante :

1918 \* Constatar a nosa preocupación polo labor de formación do  
 1919 profesorado..(dos dous en contraposición do que "parece" que sucede con  
 1920 resto...).

1921 \* Onte pola tarde, que eu non fun, veu o coordinador do grupo de  
 1922 Castro Caldelas a pedirlle bibliografía sobre atención á diversidade e dixo que  
 1923 case non atopara nada de PCC (porque é para facer o PCC),na biblioteca, que o  
 1924 que tiña na bibliografía que eu lle facilitara non o atopara nin no listado  
 1925 tampouco. Comentamos e opinamos negativamente sobre a organización da  
 1926 biblioteca, é difícil atopar algo concreto, non está por temas ou algo  
 1927 similar...Estiven de acordo a verdade é que non seguimos ningún sistema  
 1928 universal...

1929 \* Constatar que non nos sentimos preparados para o labor que temos  
 1930 que desempeñar, de novo o recorrente tema da **formación do asesor/a**. Isto  
 1931 desanima un pouco, e xunto cos atrancos alleos a nós mesmos fainos moi  
 1932 dificultoso o labor.

1933 Comentou que non nos comprometíamos...eu díxenlle que por que, (eu  
 1934 sei que el tenta, a lo menos, como eu, facelo; incluso o considero máis  
 1935 preparado a lo menos nalgúns parcelas...). Di que dunha porque non está  
 1936 preparado, doutra porque como vai a asesorar as persoas sen saber cal é o seu  
 1937 punto de partida...que a mesma bibliografía non vai a ser tratada, interpretada  
 1938 igual por todos., que p. ex. nun grupo no que trata de facer unha diagnose  
 1939 inicial, (eu penso polo que conta, que dun modo insuficiente, como no

1940 momento...pero non lle digo nada porque é o que soe acontecer pola modo en  
1941 que se producen os asesoramentos;; normalmente sen ser demandados ou de  
1942 selo esperando que lles fales, des receitas, con persoas pouco motivadas ou  
1943 cunha escasa formación inicial...en resumo o contexto non favorece); e se lle  
1944 pediran que falase de traballo en grupo cooperativo, resulta que todo o mundo  
1945 traballa en grupo aínda que el sabe que so dous asistentes o fan e deles só un se  
1946 aproxima a esa metodoloxía. Entón di, ti non falas igual se partes de que todos  
1947 traballan en grupo ca se non...,eu doume conta de que non é correcta a diagnose  
1948 inicial, a estratexia...

1949 El manifesta preocupación, que dalgún xeito eu interpreto que pensa  
1950 que el debería saír airoso dese asesoramento porque dominase a situación.  
1951 Tamén lle digo que fai e facemos plantexamento de máximos, cando "falamos  
1952 teorizando" nas nosas conversas; o que nos gustaría e o que consideramos que  
1953 debería ser...pero a realidade é outra. Dígolle que non só depende de nós, isto a  
1954 min tenme sido "balsámico" porque tamén me sinto mal, defraudada comigo  
1955 mesmo en situacións semellantes e cando ocorre coma no Proxecto dos ...,  
1956 etc... Ademais linlle unhas liñas da obra de López- Feal *Mundialización y*  
1957 *perfiles profesionales*, onde di, algo que xa teñen apuntados outros autores,  
1958 pero en relación coa xestión e avaliación da calidade educativa: que todos  
1959 teñan vontade de mellorar, que crean que poden facelo, que se sintan e sexan  
1960 participantes do plan de mellora...

1961 \* Tamén comentamos acerca da relatividade do "coñecemento  
1962 científico, pedagóxico" da influencia do tipo de sociedade e demais condicións  
1963 nese coñecemento; foi el quen suscitou este tema,(porque estaba lendo un  
1964 artigo sobre o construtivismo, clases etc...) facéndome unha pregunta sobre  
1965 como el podería compartir con un compañeiro dun centro que si un alumno lle  
1966 da unha explicación coherente, argumentada... do sistema periódico, aínda que  
1967 non sexa correcta, aínda que non o saiba, que o aproba... Eu díxenlle que cría  
1968 que nese caso el estaba valorando capacidades...e contestoume que iso mesmo  
1969 como ía compartilo, igual que podía facelo comigo, nun centro cando estivese  
1970 na aula...que lle dirían que estaba tolo, é evidente que estaba pensando nalgún

1971 profesorado en concreto, porque ademais tenme falado del...pero o caso é que  
 1972 pensamos que é a maioría...Nestes momentos está pensando que pasará cando  
 1973 volva a aula o próximo ano, non quere de ningún modo continuar e como agora  
 1974 ten a praza cerca...que a realidade é dura e diferente da que nos poidamos  
 1975 considerar dende o centro de formación. Eu recoñezo esa diferenza, pero penso  
 1976 que hai que tentar mellorar...non obstante sei que cando vaia a aula se me  
 1977 aparecerá esa realidade con toda a crueza e que incluso aínda querendo facer o  
 1978 meu labor o mellor posible vou atopar múltiples atrancos...tamén os atopo  
 1979 agora,; claro que **ninguén avalía ó profesorado e por tanto tampouco a min,**  
 1980 a lo menos cunha repercusión pública. Unicamente eu mesma podo e teño que  
 1981 ser a miña propia avaliadora e todo o máis contrastar con quen poida o que  
 1982 fago...

1983 \* Nun momento da conversa ... di que **as súas propias concepcións**  
 1984 **inflúen na consideración, na opinión que ten dos outros compañeiros...**Con  
 1985 anterioridade comentáramos que conversas similares a que tiñamos non se  
 1986 facían entre todos nós, como grupo, como Centro..., que iso lle impedía incluso  
 1987 ter unha conversa como a nosa (diálogo profesional).Eu penso que xa incluso  
 1988 llo teño manifestado, que a verdade non temos ocasión de falar con eles,  
 1989 porque nos Plenarios polo xeral calan e as, cada vez máis poucas, interaccións  
 1990 que temos, falamos de calquera cousa...do tempo...

1991 Penso que este é un bo punto de reflexión...eu que lle dou voltas,  
 1992 porque penso que eu teño a miña propia concepción do modo de realizar o  
 1993 labor que estou a facer, certamente máis ou menos documentada, reflexionada,  
 1994 cunhas certas actitudes...; sen embargo, é de supor que os demais teñen a súa.  
 1995 Algúns compañeiros é indubidable porque se deduce dalgunhas  
 1996 intervencións...outra cousa é o grao de compromiso coa súa propia concepción;  
 1997 outros é difícil saber cal poida ser...o que sucede que ó non manifestar  
 1998 publicamente interese parece como que non o teñen...e esta pode ser unha  
 1999 conclusión gratuíta ou cando menos dubidosa...eu, aínda que non teña estado  
 2000 convencida, no Plenario, teño dito que estou segura de que todos tentamos  
 2001 facelo o mellor posible, pero que deberíamos asumir certos principios, etc.

2002 como grupo e como Centro, ter unha "visión", "compartila" porque quero  
2003 manifestar unha actitude positiva e porque creo que non teño dereito a  
2004 manifestar en voz alta opinións pouco fundamentadas, quero ser respectuosa,  
2005 dar-me conta de que cada quen ten o seu momento...Aínda que logo manifeste,  
2006 nas miñas intervencións en Plenarios, xuntanzas... certa impaciencia; porque  
2007 creo que os que exercemos este labor deberíamos asumir un maior  
2008 compromiso, tentar acadar outro "nivel" de comprensión e coñecemento...en  
2009 definitiva un maior desenrolo persoal e profesional..**ciclos de vida??**.o cal nos  
2010 lexitimaría para exercelo, a lo menos en parte...

2011 SE CONSEGUIRAMOS, AINDA QUE FOSE POUCO, FALAR,  
2012 TENTAR, SÓ TENTAR CONSTRUIR UNHA **"VISIÓN" DO CENTRO**  
2013 **DE FORMACIÓN, DO NOSO LABOR...sen embargo; tal vez na**  
2014 **expresión deste desexo está claro que iso significaría compartir moitas**  
2015 **outras cousas...e igual que co profesorado: ¿como "motivar" "espertar" o**  
2016 **desexo dos/as compañeiros/as asesores/as de construír esa visión? e despois**  
2017 **¿COMO ASUMIR o COMPROMISO se nos damos conta de que non**  
2018 **estamos preparados...Posiblemente esa actitude ten moito de defensa, de**  
2019 **autoprotección...tal vez poidamos dicir de falla de compromiso, pero...**

2020 Aquí apuntarei outro comentario que enlazaría co exposto, porque  
2021 cando falamos de que non podíamos falar con outros compañeiros como entre  
2022 nós, e ... lembrou que non había manifestación de recoñecemento de falla de  
2023 preparación como el estaba facendo, que nalgunha das avaliacións moi  
2024 pouco...que tiña incluso cargado as tintas na súa como contrapunto a outras nas  
2025 que se dicía que todo moi ben-...Eu, comenteille que iso era facer *stript-tease*, e  
2026 resultaba moi difícil, que igual cada quen só quería facelo no cuarto de baño da  
2027 súa casa. El dixo que non estaba de acordo en que o fose pero que bueno que el  
2028 o estaba facendo. Eu comenteille que quizais nós tiñamos unhas concepcións,  
2029 coñecementos, actitudes...que o facían posible...

2030 Como a metade da conversa entrou ... que non saudou porque  
2031 estabamos falando, e púxose ó seu, debía estar aprendendo algo sobre un  
2032 programa novo ou algo similar, nun momento pregunteille se o molestabamos e

dixo que non...máis tarde aludino e díxenlle que xa estaría farto de escoitarnos... e deu a súa opinión, que ... comentou que **esperaba algo así**, dixo que xa eran tantas as voltas arredor da fonte (lembro o conto dos ratos: eu...outra volta máis e voume) que xa...Como que para el é un tema esgotado, como que non lle ve solución e non cree que mereza a pena tratalo, algo así como, (interpreto), unha postura moi realista...Non sei se no fondo é que tampouco comparte, ou máis ben diría que a súa procedencia..., condiciona a súa postura, que sen embargo eu recoñezo honesta e comprometida ata onde pode e cree...pero non podemos ter os mesmos diálogos...Sen embargo, é unha persoa moi sensata, comprensiva, aínda que ... crea que é máis ben conformista... Tal vez a nosa postura e, en certo modo, "**belixerante**" e non sei se dicir "**militante**", de tódalas maneiras eu sinto que é a que **quero, debo**, adoitar. Non ser unha **silenciosa (como di Mayor Zaragoza en "Los nudos gordianos")**, senón inconformista ...

### DÍA 23/12/1999

Un día de decembro , ... e máis eu comentamos, sobre o que lavabamos falado en días anteriores..que si criticabamos os outros...bueno o tema e que ... como que chegaba a conclusión que eu teño mencionado algunhas veces...que os outros, ... tamén teñen a "súa razón", o seu punto de vista das cousas...que tal vez non se poida considerar maldade, falta de traballo, non recoñeceu moita preocupación pero ...esa pregunta que me teño feito...¿Non será que os outros ven as cousas doutra maneira...pero teñen unha "visión" e actúan en función dela?. O que non lles concedemos e que non "falen", que nos Plenarios, etc, non teñamos oportunidade de contrastar eses diferentes puntos de vista...co cal poderíamos entendernos mellor e probablemente progresar no noso desenrolo profesional e no labor que realizamos...

Despois do ultimo Plenario do luns 20 de decembro, en que se decidiu que os temas de atención a diversidade e bacharelados se traballarían; ... e ... van a ser os coordinadores, como neste Plenario,... non falou nada...el "retirara

2064 a proposta" sen embargo, logo comentou que estaba de acordo en que a  
2065 dirección se puxera ó fronte dun grupo., aspecto que apoiamos ... e máis eu  
2066 explicitamente e en contra de ...???, e manifestou que ía traballar, eu dixen que  
2067 tamén, e que vía mellor que se puxera a dirección porque era menos  
2068 comprometido, que os outros e en concreto ..., que se opuña, provocaban,  
2069 pareceunos, para que se puxera ... xa que sacara o tema, pero que si se puña un  
2070 de nos, dos/as asesores/as e máis en concreto el ou eu, se fixera o que se  
2071 fixera non ía estar ben e non sairía adiante...Criticou que a dirección dixera que  
2072 ía saír etc. eu pola contra vin ben que o expresara así, a pesares do  
2073 escepticismo que ... manifestou especialmente...

2074

2075

2076 **2000**

2077

2078 **DIA 14/01/2000**

2079

2080 Quero escribir sobre a selección de asistentes ós cursos.

2081 Houbo unha xuntanza para este fin, o director estaba, comentou que o  
2082 director xeral e os de Política lingüística, que ían vir, non o farían por mor da  
2083 neve, e así mesmo que había que ter presente a lista de ...; ... logo dixo que se  
2084 non facía falta que se ía, eu dinlle a cabeza expresando dúbida...pola  
2085 experiencia do 1º trimestre que incluso lla comentara...ninguén máis dixo  
2086 nada...Logo se comentou algo relativo a como seleccionar e ante a discrepancia  
2087 o director sentouse e dixo que había que fixar uns criterios...que se asistían a un  
2088 curso nese período non asistisen a outro, eu e outros comentamos que se as  
2089 datas non coincidían que por que non...A min xa non me agradaba nada o xeito  
2090 de facer as cousas, volví a experimentar a mesma sensación do pasado  
2091 trimestre de que nos decidimos que formación vai a facer cada quen, como se  
2092 fosemos amos e señores...

2093 O director insiste no dos criterios,pero claro, ¿cales?, ven a resultar que  
2094 en función de que un curso teña máis ou menos solicitantes se decidirá que

unha persoa o faga ou non...O criterio ven a ser: se un curso ten poucas solicitudes, para que se faga tratar de que reúna o número necesaria en detrimento dos que teñen máis ou incluso exceso deles...pero ¿cales serían as preferencias dos solicitantes?, como non piden por orde de preferencia...Logo algunhas persoas din ese/a non a quero quédate ti, ou ese/a para min porque esta facendo un proxecto, porque é de tal colexio...

Certo que moitas persoas piden bastantes cursos e incluso moi diferentes, pero ¿quen somos nós para decidir cal ou cales fará?, non sabemos se a súa solicitude obedece a algún tipo de lóxica, e en todo caso non creo que teñamos dereito a decidir por ela...En todo caso:

\* Resulta problemática a selección que non se fai en absoluto con criterios pedagóxicos...

\* É verdade que non facer un curso podería supor devolver o orzamento, aínda que eu penso que poderían organizarse outras actividades que poderían responder a intereses ou necesidades máis "reais" do profesorado...

\* Non hai ningunha seriedade durante o proceso de selección, no senso de non pensar para nada no que poida interesarlle...

\*Creo que é urxente arbitrar un procedemento que respecte máis as preferencias do profesorado e nos dea a tranquilidade de saber que non decidimos nos por el e que non abusamos do "poder" que poidamos ter para seleccionar ós asistentes ós cursos...

Eu sentínme mal, pensaba que non actuabamos eticamente nin a favor dos posibles intereses do profesorado...Sentín unha especie de "cabreo", porque non había sensibilidade ó tema, máis alá dalgún acordo esporádico en que se non había coincidencia de datas que podían asistir a máis de un curso...Claro,que por ex. ... dixo que xa a cousa estaba degradada e que o profesorado tampouco parecía moi racional ó solicitar... Finalmente, entristecinme un pouco ante a situación, pensaba que podería propor que se consultase ó profesorado pero sabía polas actitudes manifestadas e polo xa expresado que non se ía aceptar....A preocupación do director era que non se convocase a dous cursos a unha mesma persoa...non me parece mal, aínda que



2126 de suceder, e as veces sucede, como non se pode faltar máis do 10% tería que  
2127 optar. Logo o caso do curso de ...que se desenvolve durante todo o curso,  
2128 condiona a admisión a calquera outro curso, independentemente de que  
2129 coincidan ou non datas... ela só tiña as de xaneiro segundo dixo ... que tiña a  
2130 súa lista pois ela solicitara permiso...

2131 Logo no despacho ... comentoume o de que o profesorado non parecía  
2132 pedir con moito criterio e de que estes dous últimos anos a cousa ía  
2133 degradándose...Eu manifesteille un pouco o meu estado de ánimo e dixeran que  
2134 só era un grao de area nas praias do mundo...(non podo cambiar determinadas  
2135 situacións...o ..., mirou para min varias veces...penso que se deu conta de que  
2136 non me parecía moi ben o proceso, pero...). Pregúntome se debería comentarllo  
2137 particularmente, darlle a miña opinión e dicirlle que no futuro debería ser algo  
2138 a considerar e decidir uns criterios que respectasen as solicitudes do  
2139 profesorado...non sei aínda o que farei...Hargreaves e Fullan en *What's worth*  
2140 ... consideran que si deberían facerse estas aportacións. Eu teño feito, nalgún  
2141 caso...

2142 Eu comprendo que probablemente o estar traballando no tema da  
2143 formación do profesorado, que este tema me preocupe e me interese, ...me faga  
2144 máis sensible a este tipo de cuestións...pero a verdade é que en xeral non se  
2145 percibe, e incluso nalgúns casos se ve claramente, que non hai compromiso nin  
2146 preocupación pola formación do profesorado...¿É que tamén os/as asesores/as  
2147 creen que total os cursos son para que o profesorado obteña as horas de  
2148 formación que lle servirán para...?; claro que isto tamén parece que algunhas  
2149 persoas o pensan das outras modalidades formativas e practicamente forzan ou  
2150 incluso diríamos que "venden como favor" a participación nelas.

2151 Onte, despois do café, ... dixo que ía ó ..., que están traballando moi ben  
2152 e que lle dixo á ..., (compadre dela e director) que por que non pedían un  
2153 grupo...Logo comenteino con ..., se están traballando ben non é preciso que  
2154 desenvolvan unha actividade formalizada o apoio poden telo igual, claro non o  
2155 económico pero se eles non o solicitan..., ... comentoume que o que ela  
2156 consideraba traballar ben, bueno...

Bueno, non lle dou máis voltas, se paro o ano sigo espero ter maior influencia para que este tema e outros poidan ser reconsiderados...tal vez ó estabilizarse a situación sexa posible algunha mellora...

### **DÍA 19/01/2000**

Escribo o día 19, pero ocorreu onte. Pola mañá, estabamos todos no despacho, incluído ... e falamos por iniciativa miña e logo de ...., dado que tiñamos un documento do ..., sobre o tema da atención á diversidade tal e como acordamos nun Plenario anterior...de traballar sobre el...

Como o 1º aspecto era que coñecemento tiñamos de como era recibido o documento, ou algo así, nos centros... Eu comentei que non tiña información e ... tampouco, logo pediulla a ... do Equipo psicopedagógico quen máis tarde lle deu unha lista cos nomes dos orientadores dos centros.... ... comentou que a el lle comentaran que en dous centros da zona do Barco estaban a ter problemas por mor da avaliación do alumnado dos "grupos" porque estes que no seu grupo non daban os mínimos, logo no outro igual ata sacaban notable ou sobresaliente pero logo non aprobaban polo que os pais protestaban xa que levaran boas notas, ou ben ó volver o grupo de referencia o resto do alumnado protestaba porque ían coas notas que lles deran no outro grupo, no cal se "cortaban" contidos e que nin había obxectivos ou eran mínimos...; eu comenteille porque neste medio tempo ..., tiña unha chamada e .... outra,, despois de consultar o documento, que non se facía ben, nin o agrupamento nin a avaliación e que non se informaba adecuadamente nin o alumnado nin os pais e tal vez tampouco o profesorado,, e que había unha falta de ética por parte do profesorado, que primaban os seus intereses por riba dos educativos..Logo .... que se incorporou, tamén opinou de modo similar, comentou que por que non buscar clientes. como dicía ... tentando mellorara calidade do ensino..., que de tódolos xeitos se podían quedar sen alumnado porque os pais elixirían outros centros, ... dixo que non no rural, e que claro, vida por vida, primeiro la mía...Insistimos no comentario de que non se facía ben a selección do

2188 alumnado, nin a adaptación do currículo (tamén ... tivo que ler o documento  
2189 porque claro non sabemos "de memoria" o legal...polo momento, eu non o  
2190 precisei e ...Nin tampouco a avaliación e que a administración, dado que o  
2191 mesmo delegado ten que autorizar os agrupamentos e en todo caso está a  
2192 inspección non fai nada porque as cousas se fagan como debe, a lo menos  
2193 formalmente.Incluso o profesorado é o último que chega,non definitivo no  
2194 centro...precisamente era o caso de quen llo comentou a ...;

2195 ...compartía que non se facía ben e que, como eu lle dixen pensa na túa  
2196 filla...non era o desexable, pero claro ante a situación de quedarse sen traballo  
2197 nun centro en que xa estás estable, tes a túa vida montada...

2198 Eu penso que o que nun principio pode parecer falta de ética, etc. se  
2199 profundamos e pensamos que faría cada un de nós...lévanos a comprender  
2200 mellor a situación, aínda que tamén penso que a opción debería ser a maior  
2201 calidade..; senón "pan para hoxe e fame para mañá"... A administración tamén  
2202 pode que non tome cartas porque se lle podería prantexar o problema de ter que  
2203 deixar sen destino,cando menos mover o profesorado...porque dende logo  
2204 deben saber, na Delegación o que pasa...

2205 Con todo penso que se desperdicia unha boa oportunidade de mellorar  
2206 os procesos educativos... podería ser un reto a superar...; sería, creo eu, máis  
2207 desculpable que houbera grupos con un moi baixo número de alumnos a facer  
2208 estes agrupamentos..., que incluso cabe cuestionarse se teñen razón de ser  
2209 incluso cumprindo a normativa . Dende logo non a teñen considerando que o  
2210 que se está a facer non é atender á diversidade senón **segregar a certo**  
2211 **alumnado**, reflícteo moi ben a carta ó director do PAIS do día 17...

2212 **¿A QUEN LLE INTERESA A CALIDADE DA EDUCACIÓN E O**  
2213 **TIPO DE SOCIEDADE QUE SE ESTA A CONSTRUIR COS**  
2214 **PROCESOS EDUCATIVOS QUE SE DESENVOLVEN?. Eu mesma me**  
2215 **pregunto ¿que faría? se estivera metida en fariña, máis alá do meu**  
2216 **discurso...claro que creo no que digo...pero sería capaz de levalo**  
2217 **adiante...xa...non dependería de min soa, pero ¿ e na parcela que me**

2218 correspondese de por exemplo preparar as clases para atender a esa  
2219 diversidade???.

2220 O criterio para facer os agrupamentos era ter alumnado para que o  
2221 profesorado tivera horas de clase e non se quedase sen traballo

2222

2223 **DIA 27/01/2000**

2224

2225 Escribo sobre o "curso" de formación para orientadores, ( a propósito  
2226 ¿cal é o papel dos CEFORE, **quen se supón que organiza as actividades de**  
2227 **formación...** segundo parece nin sequera o director o sabía...aínda que parece  
2228 ser que viña **"feito" de Santiago**, Nin no equipo psicopedagógico, ... non  
2229 coñecía a relatora, que segundo me enterei ese mesmo día porque ó chegar,  
2230 pola mañá despois de buscar no ordenador de secretaría as fichas dos que  
2231 solicitaran o curso de Avaliación en Primaria para saber os seus teléfonos  
2232 particulares avisalos de que o 26 había a primeira sesión (debo escribir sobre  
2233 isto...) cando subía para o despacho vin na aula 1 o cartel anunciador e ...  
2234 díxome "te invito", pasamos e dixo bueno non hai ninguén...e preguntoume se  
2235 as persianas non se levantaban, estaban trabadas polo da alarma e expliqueille  
2236 como se facía. Comentoume que se quedara ata as tantas da mañá para preparar  
2237 todo porque non lle chegara o material, estaba un pouco molesta; máis tarde un  
2238 pouco antes de empezar , resulta que a chaman que ten que ir a Delegación  
2239 buscar material que chegara por valixa, non lle gustou, non sei como arranxou,  
2240 ela non foi...Pregunteille se podía asistir como "oínte" xa que o pasado venres  
2241 tratamos o tema da atención á diversidade e vimos que non tiñamos moita  
2242 información do que se estaba a facer, en relación coas "novas medidas"...tamén  
2243 lle comentei que me houbera gustado que eles estiveran, que era algo que  
2244 botaba de menos...ela interrompeu e dixo:a **coordinación**, e asentín, logo  
2245 **tamén se da conta do tema** igual o están a sufrir porque a xente en certos  
2246 temas diríxese a eles nuns momentos ou a nós noutros, ou...Lembro o feito de  
2247 que nunha ocasión viña unha profesora preguntando por ... por mor de si  
2248 chegaran as exemplificacións de Diversificación Curricular...e estaba ..., dos

2249 equipos, ... naquel momento non., non lembro quen a atendeu, eu escoitei  
2250 porque era en Secretaria e estaba alí..., ... díxolle, que non sabía que chegara  
2251 máis nada do que xa lle dera...

2252 Así mesmo lle comentei a ... que debateramos...e que bueno que non  
2253 sabíamos como opinaba o profesorado e como se levaba a cabo o das "novas  
2254 medidas", que non tiñamos información da súa aplicación, que bueno viamos a  
2255 súa orientación (clasificadora) , pero non sabíamos como ía a cousa, ela dixo si  
2256 funcionan... ( non sabedes si funcionan), dixen que claro que se vía que eran  
2257 clasificadoras pero que era interesante coñecer o contexto... Díxome que non  
2258 había ningún inconveniente, que non collera carpeta porque estaban contadas,  
2259 que logo facía unha copia do material...

2260 Dinme conta de que falou con respecto as medidas sen descartalas...a  
2261 ver como funcionan...non me entrou o trazo na cuestión de fondo, non sei se  
2262 porque non o ve así ou o por que...en todo caso a actitude é como máis  
2263 prudente...

2264 Logo asistín o martes todo o día, que por certo me custou quedarme  
2265 dende a 1,30 que saímos ata as 2,40 facendo as chamadas e logo a tarde,  
2266 despois das 7 preparar algo do curso e andar apurada o mércores pola mañá saír  
2267 máis tarde e vir máis cedo, media hora en cada caso.....por certo que ... me  
2268 axudou a colocar as mesas.

2269 No transcurso dos relatorios, pola mañá foi ... quen interveu, falou  
2270 xenericamente da atención á diversidade...aludía a que a xente xa o sabía  
2271 ...logo oín algúns comentarios sobre que moi mal porque claro xa lles era moi  
2272 coñecido e esperaban que lles dixeran algo novo...aínda que para os que se  
2273 incorporaran este ano...aínda que pola oposición o tiñan que saber...despois  
2274 dunha exposición plantexou unhas preguntas de reflexión sobre o propio  
2275 contexto, e fíxose unha posta en común...no transcurso da mesma observei que  
2276 ninguén entraba no fondo da cuestión e só se valoraba o funcionamento ou a  
2277 propia validez delas en si..., so unha alusión a algo así como efectos  
2278 indesexados... por parte do orientador do ... no contexto de sinalar que podían  
2279 facerse outras cousas como desdobrar cursos o cal alguén llo obxectou, eu

pensei nesto lendo as medidas para a nosa xuntanza....Polo que respecta a relatora, (á parte de que o contido era de sobra coñecido...) entendo que varría para casa, contratárona na Consellería..., tampouco entrou no fondo da cuestión, se resultaban ser clasificadoras..., non houbo ningún tipo de debate desta natureza. As preocupacións van polas necesidades inmediatas: profesorado que non entra na dinámica do Departamento, expectativas erróneas sobre a función da orientación: esperan solucións, receitas. Non conseguen manter xuntanzas... E os que van facendo algo, é máis ben cuestión de individualidades...(teño notas dos relatorios).

Sinalar tamén a intervención dun orientador que comentou que non se lles preguntaba nin os alumnos nin os pais se estaban de acordo en acollerse as medidas : programas de ciclo ou grupos específicos creo que era un dos dous, que lle parecía ben pero podendo eles decidir...

Tamén, ..., o de ..., falou que eles non facían grupos con alumnado de diferentes cursos dun mesmo nivel..senón que había grupos A.B.C. segundo o nivel do alumnado, para cada materia, (ex.clase de matemáticas en A, B...) e que o alumno ía a un ou outro segundo o seu nivel e cambiaba ó conseguir os mínimos do grupo no que estaba, enténdese do que non é o "normal", que eles non tiñan grupos de referencia.Cando lle preguntei, no café, como avaliaban díxome que a nota neses grupos, aludía os de mínimos, era de suficiente...comentalalle a problemática de que nalgún centro lles daban notas altas e logo ó volver o grupo de referencia traía problemas...o que contara ...; tamén comentou que se falaba con cada pai individualmente, non comentou se tamén co alumno supoño que si..., naquel momento pareceume ben, sen máis, pero cando llo contei a ... dixo que facían grupos homoxéneos...que tamén clasificaban...pero que coñecendo o profesorado dese centro, se ben creo que máis ben fala polo da súa área...

De tódolos xeitos a actitude dos orientadores/as é de, a lo menos aparente, aceptación das medidas, en xeral. Non sei se como algo que ven dado e teñen que aplicalo..., falaron incluso dunha circular que legalizaría as medidas ou algo así... Non sei como interpretar esta actitude... ¿e que nós

2311 vemos onde non hai?, na nosa xuntanza, excepto ..., ... que non abriu a boca e  
2312 ....., bueno ... non sei moi ben e .... non estaba, pero ...estabamos de acordo en  
2313 que obedecen a unha ideoloxía clasista (ver notas)...¿Poderá ser que estamos  
2314 afastados da realidade diaria e que ó non estar influídos por ela vemos as  
2315 cousas doutra maneira?, non temos os problemas diante e dámoslles  
2316 "solucións" diferentes...pero en todo caso, podería plantexarse o tema aínda  
2317 que logo se actuara conforme ó establecido...Eu quero pensar que hai  
2318 capacidade crítica non que a Administración, o sistema ten dominado ó  
2319 profesorado...

2320 De tódalas maneiras parece que nós vivimos no mundo da "teoría",  
2321 do que "debería ser", e claro, como dixo ...." os que non estén de acordo a ver  
2322 que solución dan "; ... falou de que xa dende o primeiro momento da  
2323 escolarización había que atender á diversidade para logo non atoparse con eses  
2324 problemas...pero claro, hoxe están aí e o profesorado, os orientadores..teñen  
2325 que darlle resposta, non obstante, supoño que habería outras maneiras se se  
2326 estivera dispostos a facelo...e por outra parte están as presións do  
2327 profesorado,sobre todo de secundaria que está acostumado ós niveis  
2328 "homoxéneos" e a non ter eses problemas e ven mellor que lle saquen da aula  
2329 ese alumnado...

2330

2331 **DIA 31/01/2000**

2332

2333 Esta mañá, ... veu ó meu despacho e díxome que si tiña a lista dos  
2334 asistentes ó curso, que se entesara de que se suspendera, a ver si podían  
2335 recuperar algún ((non sei se será que temen que lles pase algo similar...)).  
2336 Mirámola e a última era unha profesora que non se puidera admitir porque  
2337 facía o curso de ... que dura os tres trimestres ¿?. Eu comenteille o tema: a  
2338 profesora veu onda min e resulta que o curso de ..., xa rematou as sesións  
2339 presenciais e do teñen que volver un día en maio para facer a posta en  
2340 común...( habería que plantexarse si acabando as sesións presenciais a  
2341 mediados de xaneiro era normal que as persoas que asistisen a ese curso non se

admitiran noutro); eu díxenlle que xa llo comentara o ... porque me dixo (debeu verme con ...) que vaia clienta que me botara...

O caso é que cando se marchaba díxenlle que por botalo fora...quixen dicir o tema de sacar o do curso de ..., a quen por certo ... dixo que non lle dicía nada, nin a ... tampouco porque dixeran que non ou algo así, ou sexa, que non estaban receptivas..., o de ... estrañoume algo o de ... non, eu comenteille que eramos amos e señores de decidir quen facía un curso ou non. El comentou que quen o pagaba era a profesora... Cando se marchaba díxenlle que por botalo fora... el dixo que si, aínda que non se solucionara nada... e contoume o rife rafe que tivera con ... por mor de terlle levado o documento da Xunta sobre a atención á diversidade a colexios privados..., que fixo unhas fotocopias porque non o tiñan, que non llo mandaron e ... díxolle que por algo sería e que non debía terllas dado..., ... dixo que a súa obriga era darlles información e o ... insistiulle en que non e que el era el . Incluso, unha segunda vez, outro día, lle preguntou a ... que si estaba enfadado, el díxolle que non pero si molesto...e seguiulle insistindo en que non tiña que haberlle levado as fotocopias en tal caso que o fotocopiasen eles; ... contestoulle que como so tiña un exemplar se llo deixaba tiña que andar indo e vindo...e que se era polas fotocopias que as pagaba el...; pero ese non é o tema (aínda que xa teñen tido discusión pola fotocopias que fai ...); o tema é que os centros privados non se ven ben, pero eu díxenlle que eran concertados e ademais constan nas nosas zonas de asesoramento...

En definitiva, aínda dentro do noso propio contexto temos atrancos...e preocupámonos por cousas que non teñen fundamento...por si estamos contribuindo ou non o desenrolo profesional do profesorado, iso non...E penso isto aínda que non este de acordo co que fai ...; pero estou de acordo en que a información non podemos darlla só a quen nos pareza. El díxolle que chamara a Santiago e a ver que dicían sobre se non se lles podía dar esa información, pero non chamou...

Mais tarde, despois do café, ... subiu tamén pola lista, eu díxenlle que xa a levara ... e que dixeran que era tamén para ela..., que eu xa tiña anotado os



2373 que pediran o seu curso para comunicarllo e así era, o que pasou foi que o día  
2374 seguinte non veu e o venres tampouco porque colleu o día do patrón...no café  
2375 xa comentamos o da suspensión do curso e .... falou de que tería uns 25 entre  
2376 confirmados e algunhas chamadas...Logo comenteille que tal vez a xente agora  
2377 lle era máis cómodo facer as actividades non presenciais, un traballo e os  
2378 outros aproveitan...aparte de que estaba claro que o curso non interesaba de  
2379 acordo coas solicitudes que había...Ela estivo de acordo, isto tamén o  
2380 comentara con ... e con ... e tamén estiveron de acordo ... comentoume que cun  
2381 centro privado estaba enfadada, que os chamara para dicirlles que tiña que  
2382 facer un informe e que lle dixeran que xa tiñan unha lista co que fixeran, ela  
2383 contestoulle que unha lista non, os materiais, e que lle dixeran que si os quería  
2384 ver, díxolle claro ... dixo, os privados, traballan pero no que xa tiñan que facer  
2385 para a aula...

2386 Non está claro que aspectos ou **temas** se considera que son  
2387 **formación???**, en todo caso **a preocupación non é si hai desenrolo**  
2388 **profesional** senón que se traballe sobre algo que xa o había que facer  
2389 obrigatoriamente???

2390 Por outra parte, **¿ que tipo de relación, seguimento, asesoramento**  
2391 **desenvolvemos? . ¿Como nacen e se desenvolven estas actividades??**

2392 **En todo caso ¿QUE ESTAMOS FACENDO?.¿ HAY ALGÚN**  
2393 **TIPO DE INTENCIONALIDADE, DE GUÍA.MODELO DE**  
2394 **ASESORAMENTO?;;;**

2395 Supoño que o profesorado nos ve como

2396 Expendedores de certificados de horas de formación e méritos

2397 Chupatintas

2398 **Especie de sicarios da Administración**

2399 **Deixémolo porque todo se me aparece como desmotivador e**  
2400 **negativo ¿QUE POSIBILIDADES VAI HABER NUN CONTEXTO ASI?.**

2401

2402

2403

**DÍA 02/02/2000**

Escribo sobre o que ocorreu o mércores pasado, pola tarde. Chamáronme dous asistentes o curso de avaliación para preguntarme se podían vir polo do traballo práctico, díxenlles que si. Cando chegaron falamos un pouquiño del, fixeran un KPSI para avaliación inicial, parecíalles que non se obtiña unha información relevante e que era demasiado esforzo invertido, que o mesmo podería facerse con unha conversación...De tódolos xeitos a súa pregunta ía por ver que puñan no informe sobre o que fixeran, que pouco tiñan que dicir...Vin que tiñan moitas opcións nos ítems, SI/NON e creo que 5, unha pregunta que vin dicía algo así como si para facer o comparativo, en inglés, se engadía-er. Comenteilles que tal vez a esta pregunta so se podía responder si/non...as outras opcións sobrarían, Encarna recoñeceuno. Tamén lles comentei que tal vez era un problema de xestión do instrumento, non obstante, que no informe puxeran o que sucedera...

Estas persoas pertencen a un centro que esta a desenvolver un Proxecto de Formación sobre o PCC...lévao ... e pola mañá chamáranos para quedar para o venres, hoxe, porque querían un relator que lles falase sobre avaliación...estiverámolo comentando xunto con ... porque nos preguntou se sabíamos de alguén...

Comentáronme a min tamén o tema. Se ben falamos tamén moito de atención á diversidade e integración.Coincide que nós estamos a valorar esas medidas da Xunta sobre a atención á diversidade, lemos a carta ó director do país que defende a integración, eu tamén lin uns artigos de Angulo..., asistín a actividade para os orientadores...en fin que "estou no tema"...Eles teñen paralíticos cerebrais, adaptacións curriculares etc...Queixábanse de que certos alumnos non eran integrables, que facían con eles...A conversa foi longa e percibín claramente a súa preocupación porque son equipo directivo novo e queren "facelo ben", son profesores de Secundaria. Na miña opinión están moi, moi faltos de estratexias para enfrontarse a aulas con alumnado tan dispar..., non saben que facer, cren honestamente que eses alumnos "aprenderían" máis

2435 fóra da aula e o resto do profesorado máis ou menos igual, incluso unha  
2436 logopeda que teñen que valoraron que tiña fama de moi boa profesional e que  
2437 cren que o e lles dixo que sempre estivera a favor da integración pero que  
2438 agora... Insisto na falta de estratexias de aula, de xestión de aula...comenteilles ,  
2439 por exemplo,. ter un banco de actividades, formas de organizar traballo en  
2440 grupo cooperativo..., mencionaron que Mariano si, fixera unha organización da  
2441 súa clase de ética, dos contidos, moi boa, pero que en inglés..., eu díxenlle que  
2442 estaban falando de selección dos contidos e iso en cada materia era particular...  
2443 Falamos quizais máis de dúas horas, non tiñan presa, so nalgún momento  
2444 pensaron que me quitaban tempo..., foi unha especie de catarses e ó tempo  
2445 penso que desexaban escoitar por si eu lles dicía algo "válido"...Cheguei cansa  
2446 á casa. Falaron tamén das moitas tarefas que recaían sobre o profesorado:  
2447 titoría, clases "divertidas", xuntanzas, atención á problemática do alumnado:  
2448 separación de país etc, país que non colaboran..., papeleo...teño que seguir  
2449 escribindo pero é tarde.

2450

2451 **DIA 18/02/2000**

2452

2453 Me conta ... que ... e ... sen dicirlle nada, falaron con (relatores) para  
2454 que lles fose a un proxecto, creo que a ... e ela pensaba en levalos a ..., eu  
2455 díxenlle que debía comentarllo a ..., porque sempre dicía que se non se facían  
2456 as cousas ben, que se programar... e efectivamente contoulle, dixo quen sen  
2457 nomear aínda que estaba claro e el mesmo lle dixo que non llo dixeran aínda,  
2458 que ambos sabían de quen falaban, pero non lle deu importancia. ... díxolle que  
2459 se iso o fixeran outros... non lembro a expresión pero máis ou menos díxolle  
2460 que tiña un sesgo cara algúns e púxose alterado; o certo é que é así, lembro que  
2461 nunha ocasión me dixeran ... que si sabía de que lado do río estaba... Onte,  
2462 cando iamos ó café dixo ... que so lle faltaba babear cando falaba ..., que si non  
2463 nos fixabamos; ... ten a mesma apreciación pois cando o venres tivemos a  
2464 xuntanza sobre o tema da atención a diversidade fixouse que para dúas palabras  
2465 que dixo ..., asentiu e resaltounas.

2466            Desta xuntanza, que si ben foi satisfactoria polo clima, nos estiveramos  
2467            preparándoa un pouco no despacho, máis ben ... e máis eu, ... chegou tarde e  
2468            estaba pouco no tema, dicir que :

2469            Nós eramos os únicos que levábamos escrito e preparado o tema, ...  
2470            comezou a falar e logo dixo que era dos dous e eu dixen do seminario porque  
2471            quería meter a ... aínda que participara pouco...

2472            Os demais foron dicindo algo, non moito, á roda do que comentaba ...  
2473            (eu falei moi pouco, xa ... dicía a nosa opinión e por outro lado dixen que así  
2474            ninguén podía dicir que se monopolizaban palabras...se eles interveñen os  
2475            demais podemos facelo menos).

2476            Tanto ... como ... fixéronse en que ... destacou unha palabra, que logo ...  
2477            dixo que podía ter outro senso...ía calar pero eu animeino a falar porque o certo  
2478            é que así a interpretara eu e incluso a substituíñ por outra palabra para aclarar.

2479            ..., apenas dixo nada, e ... tampouco ... pouco máis, está moi en contra  
2480            das medidas... como comentei onte, despois de que nun momento que  
2481            estabamos os de despacho abaixo ó chegar e estaba tamén ...l. (por certo era  
2482            xoves e aínda chegou despois de min...que debín chegar as e cuarto ou así e  
2483            tiña garda, parece que sinto unha especie de satisfacción porque como é tan  
2484            legalista ); ... e ... comentaron algo sobre as medidas e ... está moi en contra,  
2485            dixo que se estaban a facer a mansalva os agrupamentos sen diagnóstico  
2486            psicopedagóxico...e contestoulle ... e sen autorización da inspección, ela dixo  
2487            que bueno que a "culpa" sería da inspección, ... dixo que tamén da  
2488            Administración e seguiron... Logo, díxenlle que cando tocaba o corazonciño, ...  
2489            vive máis ou menos o problema, e coído que por iso ten máis sensibilidade...

2490            Dicía, que a miña preocupación é que penso que si, a nivel de discurso  
2491            estamos de acordo como grupo, ou iso parece, porque ademais como ... non  
2492            estaba que un pouco defendía os agrupamentos...pero o tema será cando  
2493            teñamos que asesorar...aínda que algo de pasada dixo ... que segundo o que  
2494            falabamos así teríamos que actuar...Por outro lado, ... dixo, e así foi, que  
2495            avanzamos moito, cando preparabamos a xuntanza no despacho pensabamos  
2496            que non íamos acabar e resulta que parece que si...Cando chegamos o punto de

2497 postura de grupo, aínda que sen mencionalo pois ao longo da discusión foise  
2498 avantando nos puntos, quedou no aire que segundo o que se falara antes...pero,  
2499 non se concretou máis...eu teño a sensación de que é insuficiente...e non  
2500 sabemos se ... considera ou non esgotado o tema...dependará do que lle dixera  
2501 ou diga ... Un día mencionara que ía a funcionar a comisión de apoio á  
2502 dirección, pero ...

2503       En relación co tema dos relatores, ... díxome que non os levaran, que a  
2504 ela non lle dixeran nada nin a relatora, ela a relatora tampouco...e que ela  
2505 puidera levala a Celanova e así non a levou, volví a dicirlle que llo dixera ...,  
2506 ela dixo que nin quería que llo falara como co outro, díxenlle pero para que o  
2507 saiba, non para "acusar" a ninguén.

2508       Onte estiven na ponencia da relatora, e ... comentoume que ... chegaba  
2509 tarde, como así foi, que logo lle soaba o móbil e saía e que se marchaba  
2510 antes...e que sabía que estaba ..., ... que parece ser que é quen "informou" a ...,  
2511 e por iso lle tiña manía...e que a ía comprometer, que un día lle dixera que non  
2512 podía vir... Logo como que podía ter problemas para darlle o certificado e  
2513 como que non llo ía negar, díxenlle claro ...

2514       Outro tema, o da FORMACION DOS ASESORES..., o mércores  
2515 estiveron con ... os de ..., está descontento, di que non ve que progresen como o  
2516 ano pasado... preguntoume un momento por un libro das caixas vermellas que  
2517 non estaba nelas, máis tarde busqueino e resulta que os tiña ... no seu despacho,  
2518 tiña dúas caixas vermellas e estaba dentro de unha delas, eu ? a ... e mirando  
2519 para as vidreiras vin que estaban alí e el colleunas e en efecto...logo leveillo a  
2520 .... e logo el veu a buscarme para comentarme como ían traballando comentou  
2521 algo sobre os procedementos e que si o libro do desenvolvemento curricular da  
2522 xunta viña mal ...; estaba bastante agoniado non so polo tema senón polo  
2523 traballo en xeral, e cousas persoais...; en resumo sae o tema da nosa  
2524 preparación, de si hai que responder directamente as preguntas que fan...ou  
2525 como eu lle dixen que era algo que eles terían que investigar...el di que si pero  
2526 que si somos asesores temos que asesorar que senón somos facilitadores, eu  
2527 díxenlle que cría isto último, el dixo que precisabamos coñecemento...eu

estiven de acordo en que se precisaba coñecemento... El tamén dixo que tiña tantas ventanas abertas que era imposible, que el sabía de ..., pero non de todo, que por iso defendía o asesoramento de área...O certo é que eu penso que si hai que ter coñecementos disciplinares...pero por exemplo, no meu caso son moi poucos...como comentei, que tamén estaba ..., non son licenciada e podo non saber integrais...el dixo que se podía saber que se fai aínda que non se soubera resolver integrais...De todos modos el estaba incómodo, eu considero que é unha persoa intelixente e bastante competente e que a súa autoestima sofre se non da resposta..., de feito a mañá seguinte aínda andaba lendo no das JAEM, aínda comentamos algo porque eu tamén collín as actas o comentarme el algo do que puña logo díxome que o deixara...Despois deixouno porque quería ler uns artigos para a formación con Neus S...aparece aquí o tema da **falla de tempo e da multiplicidade de tarefas**...en parte por esa falla de formación...Eu tamén quero ler eses artigos pero non é fácil, tanto pola dinámica do traballo como polas tarefas, máis ben difusas que teño que facer: que si o curso de mates, se se celebra ou non...que si falas, que si vas a ver a lista de asistentes...en parte, parece que é falla de organización e sistematización, pero a el pásalle, por exemplo, algo semellante, é difícil concentrarse no despacho...

#### **DIA 19/02/2000**

Teño que escribir sobre a suspensión do curso.

Planificación: fíxose pola Consellería/ ou directores...Este plan foi feito como con secretismo...Era un momento de cambio, ía a saír o novo Decreto...

Certo que eu redeseñei para levalo a cabo, pero a oferta foi a primeira¿?.

Solicitudes: moi poucas.

Carta ós centros: pouca resposta e, polo que parece, mala interpretación: "Unha charla sobre a Avaliación en Educación Primaria" ¿Daba lugar a mala interpretación?.

2559           Presentación miña: moi esixente, coma sempre e como creo que debe  
2560 ser e como se oferta no Plan de Formación: con traballo práctico; pero ademais  
2561 recalco, e recalquei o tema da implicación e da responsabilidade propia de  
2562 formarse, seriedade...

2563           Profesorado: dispar, excepto 2/3 persoas non parecía haber interese e  
2564 aínda dentro destas: a monxa, cando falei con ela ó final vin que confundía  
2565 avaliación con selección de contidos e actividades, sobre todo porque ela  
2566 traballa con "gitanos "; teñen un grupo de 4º para arriba...; cando lle falei de  
2567 que podía haber xogos, bibliografía, dixo que xa tiñan..., dicía que ó mellor  
2568 podía darlle outras cousas..., selección de contidos, eu comenteille que non se  
2569 preocupara tanto do prescrito e que se axustara o ritmo deles... pero vin con  
2570 claridade que lle gustaría ter **escoitado** os relatores que propuña no programa  
2571 ..., certo que ela proviña de bacharelato...

2572           O resto, ven dun colexio concertado e a "unha charla"...Non podían,  
2573 unha dixo que ademais eran amas de casa... os homes tamén faláron de non  
2574 poder, por tempo; e todos que non era falta de interese...como se lles dera algo  
2575 de apuro e a pesares de que eu recalcara que a formación é algo libre e  
2576 voluntario e de que a min no me tiñan que xustificar nada... "no, non é  
2577 xustificar e que non se pode..."

2578           En todo caso cada quen dispón da súa vida.

2579           En Pontevedra tamén decaeu, na costa de Lugo creo que tamén...¿**Que**  
2580 **está a pasar coa modalidade curso?**: non compren horas, as outras que se  
2581 potenciaron tanto satisfacen as necesidades, de horas , de méritos e de  
2582 formación..., **¿están a resultar estas máis cómodas que os propios**  
2583 **cursos?**...nalgúns casos dende logo creo que si...non sei noutras provincias...So  
2584 a informática ten éxito, outra cousa é a capacidade "formativa" e tal vez  
2585 educación física, e logo os que son tan hábiles que sempre teñen xente como ...  
2586 supoño que ...; ... contoume que eses terían xente... e que como todos non  
2587 eramos igual de esixentes e de cumpridores co que está no Plan... que outros  
2588 non poñen traballo práctico...

Teño a sensación de que, entre outros motivos, **non estamos a facelo moi ben.**

Tamén pode ser que hai moita oferta, sobre todo para facer horas....pero penso que hai certa "**decepción**" co traballo dos Centros de Formación, incluso entre o profesorado máis interesado...tal **vez algo similar ó que nos ocorre a algúns do CEFORE**, non hai oportunidades reais de desenrolo profesional...non sei.

Seguramente fago un enfoque algo pesimista... se procuro mirar a "botella medio cheia" a verdade é que pensando na xuntanza para estudar o documento de medidas de atención á diversidade...acabo por velo con máis optimismo, tamén ao falar con outros/as compañeiros/as, e mesmo quero comentar a satisfacción, miña e tamén mo manifestou ... e onte tamén ... ao comentarllo ..., polo clima do venres, na xuntanza para o debate do documento sobre a atención á diversidade...case todos falamos...e claro, case todos estabamos de acordo no discurso, nas dificultades...non obstante, o valorable é que se participou, que respondía ó tipo de xuntanzas que algúns tiñamos solicitado que se fixeran e no modo en que transcorreu. Pensei, que de termos sido capaces de xuntarnos e traballar así, probablemente a nosa historia e a do CEFOCOP fosen algo diferentes...Influíu que ... se puxera ó fronte e impulsara que houbera ese debate, cando por exemplo. .... parecía que quería que se puxera... que foi quen o suscitou, ou tal vez outros dos que "sempre falamos" e cuestionamos...Dende o meu punto de vista, iso influíu, certo que xa veremos a hora de concretar a nosa "postura de grupo"...e as nosas posibles actuacións...pero, a lo menos penso que podo dicir que unha xuntanza resultou gratificante, motivadora a seguir traballando...

### **DÍA 20/06/2000**

Estou facendo os informes finais das actividades para a comisión que debe avalialas... ten falado moitas veces de que non se fan informes razoados, só se pon favorable e xa está, non parece necesario xustificar nada...



2620 Necesito xustificar que sexan favorables, bueno xa dende o principio ...  
2621 pensaba que como formadores ou pediamos que os proxectos (P.F., S.P., G.T.)  
2622 se reformulasen ou habería que aprobalos e se era preciso reformulalos logo ó  
2623 ir desenvolvéndo a actividade. Respecto dos finais, os informes finais, o lóxico  
2624 parece que si estamos "asesorando" todo o ano "normalmente" non deberíamos  
2625 ter que dar un "informe desfavorable" isto por un lado, por outro que non é  
2626 fácil valorar que sexa ou non un proceso "formativo" ; outra cousa é que  
2627 realmente produza desenvolvemento profesional e teña repercusión na práctica,  
2628 pero isto tamén se relaciona co xeito de asesorar creo, en parte claro, de feito  
2629 vexo que cando vou facendo os informes, este ano, me cuestiono o tema ¿como  
2630 podo considerar que non son procesos formativos?.

2631 Non teño suficiente información, non fixen, non sei facer unha  
2632 avaliación rigorosa, triangulada...que permita valoralo, tanto inicial, como  
2633 formativa e final... de feito so fixen algo, que foi onde puiden, en Muiños...Por  
2634 outro lado, dado que non podemos estar seguindo o proceso con continuidade,  
2635 non é doado que o sexa. Levamos moitas actividades e en puntos diferentes.

2636 ¿Cómo, honestamente, vamos a esixir calidade, de acordo cos proceso  
2637 que realizamos de asesoramento?. Claro que tamén hai que ter en conta o  
2638 contexto, as condicións nas que asesoramos.

2639

2640 **DÍA 06-09-2000**

2641

2642 Como me costa empezar a escribir.

2643 Xa comezamos o día 1. Hai dous compañeiros novos na sede e outros  
2644 dous de momento para a sección de Carballiño.

2645 Paréceme que a cousa pode ir máis ou menos ben. ... e ... parecen  
2646 áxiles, o único e ... aparte de cómo poida ser el persoalmente, tal vez sexa tan  
2647 realista e práctico e non esta polo labor..., bueno punto.

2648 O dire propuxo a ... e a min para coordinadora pedagóxica, xa mo  
2649 comentara o primeiro de agosto que fun ata alí..., e dixéralle que bueno pero  
2650 que a ver os compañeiros/as, ... el botoume flores que si o podía facer ben, que

2651 era a máis indicada..., logo nas dúas xuntanzas que xa tivemos fixo a proposta,  
2652 na primeira comentouno e na segunda formalizou porque era con acta. Onte  
2653 falando con ... non sei que comentabamos e el dixo que había que deixar falar a  
2654 xente porque si non ..., ... Eu comentei o modo de proporme e el dixo que llo  
2655 comentara a ..., comentei que xa vira que eu dixera se alguén quería..., ademais  
2656 que de facelo ben nada, que como calquera aínda que estivera interesada no  
2657 tema; el dixo bueno é igual...pero iso que había que deixar falar a xente, máis  
2658 ben recalcando a apreciación que fixera antes polo tema que comentabamos,  
2659 pero que se podería aplicar o que falabamos (esta é unha explicación que fago  
2660 eu). ... comentou que el ... e que era de ir polos centros, eu comenteille que  
2661 tamén pensaba así, pero que era máis fácil ca sendo asesor, non obstante, dixo  
2662 que el era partidario de ir. Cando comentei que claro, segundo o momento  
2663 porque se ías sen máis, podía ser que so vises o director ou o equipo, el dixo  
2664 que non, que cos xefes de departamento...que el cando viña o inspector dicíalle  
2665 que lle saudase a xente ... Eu comentei que de poder me gustaba falar co  
2666 claustro. Logo tamén falamos de cómo se transmitía a información por parte  
2667 dos equipos directivos, uns ben pero outros non: non dala, distorsionada...

2668 ... parece servizal, ordenado...

2669 Eu ofrecínme a todos no que puidera e soubera, logo ... dixo que o  
2670 mesmo todos... Logo pensei que si non debín facelo a título particular...pero  
2671 bueno.

2672 ..., xa en Lugo manifestou o seu agradecemento polo trato cando  
2673 esperabamos para a entrevista en Santiago. Eu na miña liña de relacións  
2674 humanas cálidas...

2675 ... propón facer 3 zonas na capital con dous responsables cada unha de  
2676 modo similar ó funcionamento das seccións. Pensei que si por un lado pode ser  
2677 bo, ir en parellas...por outro haberá que determinar como se atende os centros,  
2678 repartidos, os dous todo...comenteino na xuntanza e bueno non quedou claro,  
2679 eu expresaba a miña preocupación pola necesidade de seguir unha mesma  
2680 liña...e que traballar dous significaba un pouco facer striptease co/a  
2681 compañeiro/a, ...botou todo un discurso... pero claro, unha cousa é falar e logo

2682 que cada quen poida defender o seu coto..., mencionei o pasado e dixo que me  
2683 esquecera,(claro el xa me comentara o desexo de comezar de novo, eu estou de  
2684 acordo, pero hai que mellorar coa experiencia do pasado) dixeron que si pero  
2685 que me alimentaba del. Máis tarde díxenlle a ... que era unha pesada e dixo que  
2686 non, que ben me entendera, ...

2687 Algúns aspectos que so menciono:

2688 ... que hai que facer o desenvolvemento das funcións, logo continúan a  
2689 legislar os dires... e supoño que tamén os do Servizo, ¿nós?...

2690 Deu un dossier, xa con documentos para a avaliación inicial, final dos  
2691 proxectos, seguimento....así como coas normas, etc, para que as coñeceran os  
2692 novos...O dos documentos preocúpame un pouco, xa da algo, por outro lado  
2693 claro que é unha proposta...pero a min o que me preocupa é o que pode haber  
2694 detrás: **o modelo de formación e de asesoramento que hai**, e como se levará  
2695 a cabo o asesoramento o cal se vai a avaliar con eses documentos...¿non estarei  
2696 un pouco emperrada en que hai que facer as cousas cunha orientación...pero  
2697 claro é que esa é a miña”visión”, o meu “estilo” , que está de acordo con  
2698 estudosos e investigadores de relevancia. Eu concibo a educación como medio  
2699 de mellora do individuo e da Humanidade e polo tanto todo o mundo ten  
2700 dereito a ela e a mellor posible, creo na distribución do “poder”, etc...Certo que  
2701 é lexítimo querer cada quen ter autonomía...dixo... que combinar unhas liñas  
2702 coa autonomía , pero eu como que desconfío en función da experiencia e do  
2703 coñecemento dos que xa estabamos...E nada menos que eu son a coordinadora  
2704 pedagóxica...ata penso que é un modo de me facer calar, non porque el o  
2705 pretenda, penso que na intención quere a mellora, aínda que seguro que vamos  
2706 a discrepar logo a hora de levala a practica, pero claro teño a miña  
2707 oportunidade e se as cousas, documentos, etc, non me parecen adecuados  
2708 ¿cales o son?, dende logo todos temos a oportunidade, tampouco eu teño que  
2709 ser a que descubra nada, aportar o que poida saber e pensar, como os  
2710 outros...(COLABORACIÓN) pero esta claro que teño que mollarme e que e  
2711 unha oportunidade para que profunde na miña reflexión, nos meus

coñecementos e sobre todo de cara a acción, producir, que é o meu punto fraco, ou a lo menos o que el me achaca.

**DIA 03/10/2000**

Xuntanza continuación da “convocada por min”, ¿qué quero escribir?.

... aproveitou para comentar aspectos alleos á xuntanza, bueno, pero quizais non se deberían mesturar; comprendo que como estaban os compañeiros de ...

\* Nun momento que “collín as rendas” cando se comezou coa continuación dos temas da xuntanza, enseguida, dicindo perdoa para intervir, “as colleu el”. Deixei, pensei que quería facelo e por outra parte que non teño que ser protagonista; certo que si a miña función é ser coordinadora pedagóxica..., sen embargo non teño porque ser a moderadora das xuntanzas..., de feito nas anteriores lle “cedín” o papel dicíndolle que como iamos a falar da burocracia que era mellor que falara el..., eu quería mellor que el falase diso, claro que logo enseguida saíron cuestións “pedagóxicas” . Non obstante, só pensei, e penso, se tería algunha repercusión na miña posible aceptación ou credibilidade de coordinadora. Penso que non, repito, non teño que ser a moderadora e o posible liderado, ¿qué mellor ocasión que compartilo?, certo que me gustaría compartilo con todos/as .

A propósito de compartir , hoxe faláron máis ..., ..., e dende logo ... Eu xa pensara en non falar demasiado, por outra parte e aínda que levaba preparada a xuntanza ó escoitar propostas pensei que era mellor deixar opinar e non tentar que a xente pensara no que a min máis me preocupa: procesos que desenvolvan un verdadeiro desenvolvemento persoal, profesional e institucional... Resúltame moi difícil, facerme entender de maneira moi resumida, breve, o que penso..., vouno facendo segundo podo; por outra parte os demais tamén teñen as súas ideas opinións. Cando ..., comentou que se trataba de que ó facer a avaliación inicial o profesorado sentira a necesidade desa formación estaba admitindo a conveniencia de que se implique; non hai

2743 tanta diferenza coa miña aportación, un pouco máis adiante sobre a necesidade  
2744 de que comprenda (o profesorado), o verdadeiro senso da formación en  
2745 centros, e se responsabilice do seu propio proceso formativo e do  
2746 desenvolvemento da institución ...

2747           ¿ou si...?, ...Teño que falar con ... desto para aclarar que pensaba el...

2748           Eu, dixen, ó comezo deste curso, que quería **compartir**, e realmente é o  
2749 que desexo, outra cosa e que saiba facelo, espero aprender, ter paciencia ...

2750           A propósito desto podería comentar a conversa con ..., sobre a visión,  
2751 etc...como el me dixo que parecía que quería uniformizar, que a diversidade e  
2752 boa, e rica...De tódolos modos penso que e un discurso que libra de  
2753 compromisos. Eu falaba de compromiso coas decisións sobre unha posible  
2754 “visión” el que podíamos consensuar liñas pero logo que a ideoloxía de cada  
2755 quen era particular, que non había que explicitala . Eu que si consensuaba uns  
2756 principios, liñas que cría que isto me comprometía co grupo e que se non era  
2757 coherente con eles que consideraba que traizoaba e que debía marcharme, el  
2758 non o vía así, admitía o consenso pero non a explicitación do modelo de  
2759 sociedade e de educación, que se daba como suposto, que non era dicirlle o  
2760 profesorado que debía ser tal...eu comentei que non era eso, senón propiciar a  
2761 reflexión sobre o mesmo e facela explícita para traballar por ese modelo, por  
2762 esa “visión”. El veu a considerar que iso era querer uniformizar, e que era  
2763 como moi “delicado” que o profesorado explicita a súa ideoloxía. O caso é que  
2764 non se trata de falar da adscrición política senón das finalidades da educación,  
2765 realmente, de cómo construír, consensuadamente, un mundo mellor para todos  
2766 e todas...

2767           Eu, por exemplo, comentaba que pórse de acordo en valores como a  
2768 solidariedade non era difícil, o difícil sería ser coherentes, na nosa actuación  
2769 como asesoras/es ou como docentes co consenso acadado...Pero claro, polo que  
2770 parece isto pode interpretarse como querer uniformizar, non permitir a  
2771 diversidade, ¿qué diversidade?. Eu penso que si se chega a un consenso sobre  
2772 algo,(Obxectivo) hai procedementos, metodoloxías coherentes con acadar o  
2773 obxectivo e outras que non o son, polo cal penso que non estaría mal explicitar

e compartir procedementos e incluso instrumentos, de tal modo que entre todos/as poidamos ver si efectivamente a nosa actuación é coherente co que declaramos, consensuamos. Penso, por ex. No que di Angulo sobre o coaching, cando o considera como un modo de entrenamento e unha metodoloxía ou estratexia de formación non colaborativa. Todos estaríamos de acordo na colaboración no desenvolvemento de procesos de asesoramento, pero logo, cando estamos asesorando, as actividades, a nosa actitude, a nosa conducía ¿son realmente colaborativas?; tal vez, tendo ocasión de elaborar esas actividades en equipo, **de reflexionar individual e colectivamente** sobre a nosa conduta asesorando, organizando actividades de formación, traballando en grupo cos nosos/as compañeiros/as... puideramos axudar e axudarnos na procura desa coherencia. ¿É isto uniformizar?.

De feito, hoxe, na xuntanza, púxose de manifesto (... e ..., claramente), que precisamos contrastar cos demais, falamos do cuestionario e do procedemento para realizar a reunión, mesmo ... dixo que se comentaran diversas metodoloxías, que todas podían ser boas...pero concretouse; logo ... comentou de facer unha posta en común o venres 6 sobre o que cada quen pensaba facer, dixeron que eu non estaba, pero que por un garbanzo, ...dixo que igual se podía facer para o xoves se xa tiña ... a aportación ó cuestionario...(por certo teño que traballalo e analizar o concepto de avaliación que subxace na consideración de non dar a coñecer o cuestionario con antelación nin dicir que lean o proxecto que pediron antes...¿cazalos in albis, certo que reflexionar sobre os puntos que inclúe o cuestionario van a facelo, pero teño que pensar e comentar cos que o dixeron, ¿qué información se pode obter así e non do outro xeito, ...?.

#### **DÍA 04/10/2000**

Hoxe traballamos no cuestionario de avaliación inicial dos proxectos. Pola mañá comenteille a ... que non quedara a gusto onte, xa explico o tema de ... no diario de onte, etc...expliquei os meus puntos de vista. ... nestes

2805 momentos representa a opinión de fóra, a que podería ter o profesorado, aparte  
2806 do seu senso práctico. El comenta que nos proxectos, nos traballos de grupo o  
2807 coordinador soe facer todo ou case todo, porque quere sacar o traballo adiante,  
2808 ...eu comentei que si, pero **que a traballar en equipo se aprendía**  
2809 **traballando... que eu tentaba mellorar** isto, o que non significaba que non  
2810 me dera conta da situación, El comentou que por isto era bastante pesimista; e  
2811 que como a el lle gustaba ver traballo feito que nestes casos acababa facéndoo  
2812 el...

2813 Logo falamos do cuestionario e pensamos en estudalo, chegou ... E  
2814 díxenlle que estabamos traballando en equipo sobre o cuestionario, logo veu e  
2815 dixo si podía xuntarse, díxenlle que si, que xa llo dixera diplomaticamente, ela  
2816 comentou que puidera dicirllo abertamente e contesteille que puidera ser que  
2817 tivera algo que facer e para non comprometela. Realmente **este agrupamento**  
2818 **xorde máis ben espontaneamente...** Creo que pode dicirse que as condicións  
2819 son favorables, todos estamos con actitude positiva ; supoño que os que nos  
2820 coñecemos en virtude da nosa experiencia e dos “suspiros” e reflexións sobre a  
2821 necesidade de “traballar en equipo, etc” , e os novos teñen unha actitude  
2822 receptiva, positiva, de querer saber como facer as cousas; isto cinguido a que  
2823 pola miña parte xa en Lugo nas xornadas de formación, manifestei disposición  
2824 a compartir, que eles tamén podían aportar e nos aprender, etc . ... tamén me  
2825 comentou que xa o día da entrevista fora moi agradable, ...en fin , **ambiente**  
2826 **favorable.** De feito onte ... tamén lles comentou que ela acompañaba a quen llo  
2827 pedira os proxectos a primeira vez , que tamén o fixeran con ela e que o  
2828 agradecera..., eu creo observar, que nos cursos ...debe ter a súa idea, ... desde  
2829 logo tena, é o que menos lle teño oído pedir axuda, se ben está atento a todo o  
2830 que si di e fala.. observei o interese de ... por aquilo que sexa da súa  
2831 responsabilidade facelo ben cando mirou para a lista de experiencias que  
2832 propuxeron os diferentes asesores e que enviaron de Santiago, comentámolo e  
2833 aquí si que me pediu que me quedara o seu lado cando falaba con algúns para  
2834 saber a súa opinión sobre delas, ...

Ben quero dicir que estou satisfeita do que fixemos, polo procedemento de traballo e porque tamén me serve para ver, tal vez debo dicir, humildemente, que os outros, neste caso ... tamén teñen ideas, concepcións válidas, quero dicir tamén que neste caso as manifesta, porque con frecuencia non dicía nada, pouco interviña...Ademais, aportou ideas sobre como presentar outras que eu comentei, (eu onte traballara na casa sobre o cuestionario, pero cústame materializar...ademais entre todos vimos máis cousas). Penso que a idea que comentei na xuntanza de onte de analizar o cuestionario, plantexarnos que información nos proporciona, a lo menos ... quedouse con ela, e a de definir os papeis do coordinador, asesor e profesorado en e tamén ...; ...parece que traballara algo sobre como “aplicar” o cuestionario. Quedamos en comentar un aspecto del....

#### **DÍA 17/10/2000**

O día 11 tivemos unha xuntanza do equipo, con comida, no Barco. Posteriormente pregunteille a ... se cría que tiñan lugar esas reunións e dixo que si; aínda que lle pareceu repetitiva porque nos xa tratamos o do cuestionario..., e foino. De todos modos tamén comentou que hoxe para ela o urxente e saber que facer despois desa primeira xuntanza de avaliación inicial co cuestionario, cando mencionei o de ter uns principios comúns. ela estivo de acordo. Dixo que hoxe a súa preocupación é “comer” igual para o ano pensaba no “postre”. Nesta conversa tamén me comentou a súa preocupación por unha solicitude de asesoramento para formar un grupo de traballo que pretendía traballar no desenvolvemento intelectual dos alumnos, infantil e primaria, pero que lle parecía que pretendían facer unha especie de caderniño para que os pais traballaran cos rapaces na casa...comentamos que non nos parecía axeitado pois os pais non terían elaborado ese caderniño, terían diferente formación ,etc. etc...

Hoxe veu ..., pois había xuntanza da comisión para aprobar os S.P., Pregunteille sobre a xuntanza do outro día, dixo que non sacara nada en limpo



2866 e falou un cacho sobre o principal problema: o de atender ó profesorado como  
2867 centro de recursos que para eles é moi acuciante xa que os recursos sempre  
2868 estiveron no mesmo edificio e había unha persoa que o atendía . Eles vense  
2869 obrigados a dar resposta a xente aínda que non este desenvolto o decreto neste  
2870 aspecto... xa lle comentara que facían a ... en setembro e volveu a preguntarllo  
2871 nesta xuntanza.

2872 Logo pregunteille sobre o cuestionario, que eu viñera descontenta  
2873 porque me parecera que a eles nos lles aportara nada, que tal vez se debera  
2874 mandarllo con máis antelación, ... creo que llo mandou o día antes e sen dicirlle  
2875 concretamente para que... eu comentei que neso non tivera que ver, pero que tal  
2876 vez cando ... me dixo de falar eu ó presentalo e lle dixen que o fixera el, tal vez  
2877 debera telo feito, aínda que ... tentou explicalo ... e ... tomou a palabra...

2878 Non obstante á miña pregunta de si lle vía lugar as xuntanzas dixo que  
2879 si, que xa as botaba de menos antes, que si eramos un grupo que era lóxico  
2880 procurar unha certa coherencia..., que non era lóxico que nós non nos  
2881 coñecéramos, ... preguntou se non nos coñecíamos antes, dixemos que non...

2882 A opinión de ... é que non lle vía lugar a tratar cousas como que si en  
2883 Santiago dicían tal cousa (ou sexa, dar información), cando nós non tiñamos  
2884 nada que facer ao respecto; ..., como case sempre, estendeuse no informe ...  
2885 Tamén comentou que agora, con máis calma se podía valorar o cuestionario...,  
2886 reafirmeime en que non viviron o proceso coma nós, e que polo tanto tamén  
2887 lles era difícil aportar...A verdade é que eu pensei que ... non os ía implicar  
2888 porque dixo varias veces, con diversos motivos, que o Barco tiña unha certa  
2889 autonomía...eu considerei que non se sentía capaz de “interferir”, pero vexo  
2890 que non son os sentimentos deles.

2891 Hai algo non que me reafirmo o falar cos/as compañeiros/as, algúns, a  
2892 lo menos teñen senso práctico, queren ver traballo feito, decisións e non perder  
2893 o tempo...Eu, ata agora que me vou dando máis conta, perdíame máis en  
2894 “filosofar” que sigo a considerar necesario pero ó lado concretar, na medida do  
2895 posible.

Dende logo, a reunión do Barco non a preparamos. Eu porque non me dixo nada e pensei en que aportaría o debate pero nada máis, el , non sei, aínda non lle comentei nada, se foi falta de tempo ou que.

Pregúntome se debo asumir un papel máis activo como coordinadora. E dicir, non deixarlle en casos coma este que ... asuma a dirección do debate...Aínda que tomou a batuta e...

Creo que temos unha **oportunidade para traballar máis en grupo**. Os novos preguntan, polo menos a min e creo que máis ou menos algo tamén ós demais: Certo que ao nomearme coordinadora pedagóxica e tal vez o meu discurso...pode ter decantado que se dirixan a min, especialmente ... e ..., porque ... vai máis por libre, aínda que ten manifestado o seu acordo cos presupostos que eu defendo, dixo o outro día que me entendía porque se vía reflectido en cousas que eu dicía (sexa que pensaba o mesmo).

Hoxe mesmo, chamoume ... para preguntarme se ía mandar unha carta os centros, porque ... pasounos a que manda el cons nosos nomes...Eu estaba a facela e así llo dixeran, el tamén e quedamos en que lla pasaba cando a tivera e fixémoslo. Logo ... pregúntome se a escribira e díxenlle que si que si quería que cando rematara que lla pasaba , non quedei moi segura de si dixo que si porque ía saíndo e como que dixo que so preguntaba se o fixera, se a mandara como me vía cos sobres...tal vez espero a que ma pida ou tal vez lla ofrezca, neste momento non sei que facer. O caso é que do que tiña ... gustoume o de pedirllas que habiliten un tempo e espazo para visitalas, e a el tamén unha parte da miña...Se non houberamos falado non se enriquecería; ... pediuma tamén, cando a leu dixo que lle gustaba pero que non a faría tan afectiva, ..., díxenlle que tampouco facía falta que había outros modos, aínda que tamén era bo dicilo...

... comentoume que hoxe e creo que maña ían, aos PFACs, os dous, que ela para a semana non podía, comentou un pouco, moi pouco como farían, eu calei...pensei que non tiña que dicirlle nada porque non me preguntaba directamente e aínda que non sei que dixo que considereí que non o faría eu así calei,...Creo que lembro que dixera que se reunirían antes cos/as

2927 coordinadores/as para falar do burocrático e de si ven necesaria a actividade de  
2928 formación para eles...( este último é un aspecto non que non pensara e que  
2929 agora escribindo creo que debo consideralo, pois tamén pensara en mandar  
2930 información ós centros sobre o curso relacionado cos procesos de  
2931 formación... Tento tamén non influír demasiado, que manteñan a súa  
2932 independencia, por un lado porque **eu non teño a verdade nin sei tanto**, ( o  
2933 único e que tal vez despois de ter lido bastante podo articular un determinado  
2934 discurso, no cal ademais creo, iso si; pero outra cousa é levalo a cabo: Un día  
2935 comenteille a ... que unha cousa e predicar e outra dar trigo, ela díxome que se  
2936 vía que controlaba...pero eu sei que non...) por outro para que cando o crean  
2937 oportuno pregunten pero non se sintan forzados a escoitarme por a mínima que  
2938 me digan. Eu estaba facendo algo en papeis...atendía, pero quizais debín  
2939 deixalo todo e escoitar...houbo un momento en que si ben non falabamos nada  
2940 importante...ela levantouse e dixo que bueno xa veríamos, e dixémoslle , ...  
2941 tamén estaba, que xa contaría...Pregúntome se pensou que eu non a atendía ou  
2942 non quería falar aínda que xa digo que non preguntou en concreto, máis ben  
2943 comunicou... Tal vez deba dicirlle algo sobre isto...

2944 A propósito disto ... foi a ... e dixo que lle dera o cuestionario (de  
2945 avaliación inicial), á coordinadora para que o pasara ela, que era moi delicado,  
2946 que dixera que el non ía fiscalizar senón a ver si podía axudar. Que estiveran  
2947 falando, e que nun momento dado que lle dixo que o pasara, pois tal vez non o  
2948 entendera e que llo deixara alí, que lles dixera que si precisaban algo que  
2949 chamaran??? Eu comentei que había que precisar moi ben o papel da  
2950 avaliación inicial e o noso...

2951 Isto fíxome pensar nunha estratexia diferente da que pensara e lle  
2952 comentara a ... cando me preguntou, para o Otero P. Ademais , cando ...  
2953 comentou se a xente nos lles parecería que so para cubrir o cuestionario se  
2954 xuntaban , como que era pouco contido para a sesión, comenteille que tamén  
2955 falaría dos aspectos burocráticos, do senso da avaliación inicial...pero  
2956 quedeime con este comentario pois é algo que teño que pensar...o da  
2957 practicidade e que a xente vexa que non pasa o tempo en balde..., tanto máis

cuanto que no Otero son profesores de Secundaria e están por ser prácticos e efectivos...conceden menos valor a “filosofía”, hai que tratar de combinar ambos aspectos.

## 2001

### DÍA 20/09/2001

Comezamos o curso e, aínda que por iso resulta necesario comentar aspectos burocráticos, o certo é que segue a consumirse a maior parte do tempo neles. Os plenarios están cheos de tempo para a burocracia, para exemplo o do día pasado día 17... Falamos da difusión do Plan Anual, apenas se comentamos que enviarlle aos centros unha carta lembrándolle que tiñan o Libro no seu centro e que tamén podían atopalo na rede.

Os recursos humanos son escasos, e non hai perspectivas de que aumenten...Preguntou se había previsión de dotar as vacantes...que ningunha. Noutras provincias están empregando coordinadores/as externos...Di que non é fácil porque está sen desenvolver o Decreto

É unha cuestión redundante, na xuntanza do día 18 volve a saír, porque se fala de que hai que ir aos centros e de mellorar e de publicitar o que facemos, pero como dixo...somos menos, de maneira que haberá que priorizar; pero claro, dixo...hai cousas que non se poden deixar, como os cursos, hai que facelos

Sáron cousas, entre as moitas cuestións burocráticas, o asesoramento aos Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros, o asesoramento aos centros, o tema da avaliación das actividades, ...dixo que si se facía rápido o último día, nos cursos, que si habería que replantearse os datos que se obteñen...Con todo penso que en realidade non sabe como o facemos cada quen, sendo certo que é un aspecto para o que non se prevé moito tempo ni na xente lle concede moita importancia (a pescadiña que se morde a cola)

2989 Tamén aludiu á avaliación de Proxectos de Formación e Asesoramento  
2990 á Centros e demais; eu estiven de acordo en que é algo que debemos priorizar e  
2991 comentei que precisabamos mellorar o traballo en equipo no noso centro...

2992 Falamos de por un día de xuntanza fixo semanal ou quincenal de maneira  
2993 que se reserve un espazo e tempo para traballar en equipo. Dámonos conta de  
2994 que hai moitos temas, que si os Proxecto de Formación e Asesoramento á  
2995 Centros, traballo en equipo, asesoramento a centros, a elaboración do noso  
2996 proxecto pedagóxico...A fin estas cuestións estarían dentro del...

2997 Dalgunha maneira vémonos, coma sempre, desbordados/as (Tempo,  
2998 ¿tempo ou sobrecarga de tarefas?) e seguro que as boas intencións non chegan  
2999 a porto, o burocrático hai que facelo, pero o “pedagóxico”, o labor  
3000 asesor....Cada quen arranxa como pode...

3001 Quedamos en decidir aínda que está claro que o asesoramento a centros  
3002 e os Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros están aí, ...priorizamos  
3003 unha cousa e xa aparece outra que tamén ten que ser prioritaria...Logo dicimos  
3004 que teñen que ver, que están relacionadas e aínda que así é...como non nos  
3005 organicemos ben, non acabamos de culminar algo; é tan complexo e hai tantas  
3006 fiestras abertas!...A fin quedamos en xuntarnos o dezaioito de outubro e tratar  
3007 de que o que vaíamos facendo se poida incorporar ao proxecto pedagóxico.

3008 Por un lado estou satisfeita de que saian estas cousas, polo outro penso  
3009 que nos vai a pillar o touro e que ademais cada quen, finalmente, sairemos por  
3010 onde poidamos e por onde queremos...

3011

3012

3013 **2002**

3014

3015 **DÍA 22/01/2002**

3016

3017 Xuntanza informal para a revisión da convocatoria de PFAC

3018 ... comenta algúns aspectos formais que deberían quitarse para alixeirar  
3019 a convocatoria, ben porque se repiten, porque non son operativos.

Tamén propón quitar o informe de inspección, porque non se compromete, son standard... E logo tamén o do informe final sobre a memoria... Eu digo que non me molesta a “presenza” da inspección, que podería ser de axuda e que iso podería permitir crear as condicións para...; ...outra cousa e o que suceda... ... e ... , non están por que a inspección , digo eu, “estea presente”. ... non comentaba, estaba de acordo en que non se implicaba ... Houbo un momento no que ... lle preguntou que el que pensaba.

Logo ... dixo que pensaba propor que puidera haber ata o/a 50% da docencia como máximo... ... e máis eu non estivemos de acorde. Argumentei algo, ... dicía que era para que traballaran. ... dixo que podía ser necesario, non so docencia senón outros expertos, nomeou a dúas relatores que coñecemos, para axudalos a andar... ... tamén estaba de acordo nesto, menos no da docencia... ... propuxo pór lle que a comisión decidiría de necesitarse unha porcentaxe maior... ... falou de que podía ser igual que cando os centros non tiñan o número de profesorado mínimo...; ... , dixo non cerrar a porta, aí estiven de acordo, pese a que para min pensaba que o ideal sería poder decidir sobre a marcha canta docencia...sen perder de vista a filosofía da formación en centros. Ademais hoxe, que vou a ir as ... e estou co tema as voltas...docencia si, pero cómpre que o profesorado traballe construíndo o seu propio proceso de formación e aprendizaxe...claro, isto non se “ve”con claridade, non se traduce en resultados tanxibles...

Tamén penso, para min, que nós deberíamos ser competentes para “dirixir”, para axudar guiando os procesos...a cousa ven a reducirse a cal é a nosa formación...E case a “tecnoloxía” para organizar o traballo na formación en centros...e en primeiro lugar para dinamizalos e que quede claro o que significa, a que compromete, cal é o papel de cada quen...

Falouse tamén da necesidade de que coñeceramos, dixeran eu, a historia formativa dos centros porque existise documentación áxil para facelo. ... comentou que no ordenador saían cos cursos e actividades que se teñen realizado ata o de agora... ... comentou que sairían os PFACs... Foi tamén a propósito da asistencia a unha actividade do coordinador e o/a Xefe de

3051 Estudos e de falar de itinerario..., ... comentou que debería dicirse que un  
3052 centro non podería facer outro proxecto mentres non desenvolvera, levar a  
3053 práctica e avaliara o que fixeran ... ; pero viuse que isto non "é factible"  
3054 ...Falamos que sería bo que houbera, na planificación xeral anual, o plan de  
3055 formación que incluso, dixen eu, puideramos axudalos a facelo e falouse tamén  
3056 do/a coordinador/a de formación...e dixen que era tamén cousa nosa a tratar  
3057 na dinamización, ...pero que claro non se lles pode por unha pistola ó peito.

3058 Teño a sensación de que ... cree que unha persoa relatora soluciona o  
3059 tema... pero eu vexo que se nos resta protagonismo no senso de que para iso  
3060 estamos e ademais pode ser un acicate para o noso desenvolvemento e o da  
3061 institución de formación, porque senón seremos, cada vez máis, meros  
3062 administradores e xestores burocráticos; si nin sequera somos capaces de  
3063 colaborar na organización do traballo e na búsqueda de recursos...entre os que  
3064 estará a docencia pero non para suplirnos a nós nin ó traballo de profesorado ...

3065

3066 **DÍA 23/01/02**

3067

3068 Onte fun asesorar o PFAC das ...:

3069 Ia para reunirme co grupo de Ed. Primaria, os de Secundaria están  
3070 facendo un traballo, xuntáranse para a semana.

3071 En principio, non estou contenta, aínda que habería que diferenciar:

3072 - O coordinador ensinome o que fai. Comentou que como eu dixen  
3073 facía un diagnóstico (consiste en por nunha lista os puntos de contido que o/a  
3074 alumno/a ten que reforzar, tamén ten as notas, sírvelle tamén, sacando as notas  
3075 numéricas para o/a profesor/a de apoio e tamén para o/a titor...Bueno creo que  
3076 máis ou menos xa o facía así, aínda que non sei si exactamente , teño que  
3077 preguntarlle ...

3078 - O grupo de 3º ciclo tiñan unhas actividades, ... creo que é, e ..., con  
3079 obxectivos...non seguiron todo o/a proceso que se lles comentara... Dixeran que  
3080 lles parecía ben o de ... Díxenlles que eu non ía para ver o que fixeran, que ía a  
3081 compartir ideas... É que ó primeiro foi algo así como mira estes son os

deberes... claro que non sei cales serían os seus sentimentos porque xa coñecen o meu talante. Comentamos algunhas cousas, traballar sobre textos mellor que por exemplo construír frases sobre palabras soltas, etc...estaba a profesora de apoio... que en 3º lle interesaba a lectura e que ler e ler... comentamos que había máis que a decodificación na lectura...Creo que sería conveniente profundar en que é o que hai que traballar na lectura .

Logo, xa case a última hora fun a 1º ciclo ( ... e 3 mais..). Tamén me tiñan os “deberes”, unha ficha con debuxos para que traballasen dereita /esquerda coloreando, moi limpa iso si, ... que creo que fixo ou esta a facer Psicopedagogía soltou algunhas cousas...”nos movemos en el paradigma conductual, cognitivo afectivo..., algo así como que con el conductual del siglo XX y con el cognitivo y afectivo entramos en el XXI”. Bueno... comenteilles se lles resultaba motivador ó alumnado, que si, que lles gustaban tan limpiñas e non sei que..., ... tiña unhas notas nun papel, non sei que podía ser..., tal vez un borrador do que fixeran cos obxectivos ou o “discurso” que botou...O que me preocupa é que non vexo como movelas e tamén que así dubido que nada cambie..., case parece que non hai ningún problema . De feito díxenlles que a próxima vez que nos visemos que si me plantexaban algún podíamos falar del (porque se non cuestionamos nada ¿qué facer?) o caso é que non sei se puiden ser algo mas hábil para cuestionar o que me mostraron . Houbera precisado estudar como, non creo que deba abertamente dicir que na miña opinión habería que facer tal ou cal ..., dende logo é máis do mesmo.

En ámbolos dous casos non se fala dun diagnóstico previo...no 1º dan por feito que xa saben cal e o problema...

Estou pensando, mencioneilles o CLIC e o 2º grupo que non poden ir a informática, ... calculo que non saben tampouco. Penso si deseñar eu algunhas actividades e dállelas para que vexan posibilidades...Levaba algunha bibliografía o libro de Solé quedoulle a profesora de apoio...

Logo estiven falando con ..., ... e .... A ... pregunteille que tal lle ía, se seguía ( co da avaliación tipo test,dándolle a reposta e que a localicen, en



3112 matemáticas) dixo que si que quería chegar a maio e ver que pasaba para  
3113 contrastar...comenteille que me acordara del.

3114 Comenteille se lle chegara a información dos cursos sobre “Introdución  
3115 ó manexo do ordenador” e si ... dixo que se non se practicaba nada..... está  
3116 comezando e verlle posibilidades..., ... dixo que o que quere pode preguntarlle  
3117 a un compañeiro e lle di...

3118 Quede co coordinador en que lle dixera o grupo de matemáticas que si  
3119 querían que me reunía con eles, en outro momento porque non me deu tempo  
3120 de ir onda eles..., e que me chamaría para ver cando nos reuniamos en  
3121 secundaria e para ver o da docencia ( comenteille que pensaba que a xente  
3122 debería traballar algo antes e logo decidir de que se falaba ).

3123 Esta maña ... comentoume que lle estaba pedindo a xente dos PFACs  
3124 as actas e os temas tratados... para facer o informe para a comisión que os  
3125 aproba e segue.

3126 Eu díxenlle que cría que tiña suficiente información porque fixera  
3127 avaliación trimestral nos PFACs con un cuestionario que lle mostrei, e que tiña  
3128 as actas e tamén das reunións con eles. ... comentoume que viaxara pouco e  
3129 que non lles pedira as actas, que eu lle comentei que debían entregalas,-que  
3130 entre o da comisión de ... e proxectos persoais...Xa me parecera que andaba  
3131 con algo, posiblemente sexa algo para publicar...

3132 O caso é que eu por un lado sentín que mostraba que “asesoraba” pero  
3133 por outro son consciente de todo o que non sei, non fago ben, etc. e non me  
3134 agrada que poida parecer que sei, que fago as cousas ben... Claro que esa non  
3135 era a miña pretensión, eu mostrei o que tiña feito, por outro lado pode servirle  
3136 como referente e as miñas moitas limitacións non restan valor o que tento facer  
3137 supoño...

3138 ... como que mostraba certo malestar consigo mesmo, eu tentaba  
3139 restarlle negatividade e el dixo que claro pola imaxe que se daba, que dirían  
3140 que non aparecíamos por alí...

3141 Tamén comentamos o tema de facer un “modelo” de informe, eu dixen  
3142 que non me parecía mal consensualo aínda que logo puidera cada quen engadir

o que considerara pertinente; ademais tamén pola comisión, en particular polo inspector, que se vía que non seguíamos unha liña consensuada no seguimento ...o que parecía desexable ( eu creo que si; aínda que eu non queira “modelos” sobre todo técnicos). Tamén lle comentei que non lle dixera nada a ... de facelo aínda que el falara do tema, que por certo tiña cambiado respecto dos modelos pois antes era partidario deles. Comentei tamén que eu tiña ese cuestionario de avaliación pero que non o pasara para que non se pensara que trataba de que as cousas fosen como eu dixera, (aquí eu debería pensar que o tema é compartir, ademais como coordinación pedagóxica podía facelo)...Mencionei o de avaliación inicial que por certo nos refixemos despois da valoración que fixemos del..., un pouco farragoso...

#### **DÍA 24/01/2002**

Hoxe tivemos unha xuntanza informal para falar de varios temas, entre eles o que falaron na xuntanza de onte os directores en relación coa avaliación dos/as asesores/as para a renovación.

- Houbo diferentes aportes:uns de instrumentos e outros de procedementos.

- Plantexouse o tema de que si alguén facía un informe negativo (un director/a) e logo a comisión decidía que non continuase pero nAs altas instancias querían que o fixese ¿qué pasaba?. porque a persoa da que se informara negativamente ía a sabelo..., ... comentou que el como director, non como persoa estaba disposto a que se había que informar negativamente o facía...pero se logo non servía para tomar decisións ...

- Tamén trataron o tema de cando comunicalo, porque se se facía en abril a persoa logo podía, digamos que facer a vida imposible a dirección, ó equipo, a imaxe que podía dar...; sen embargo, tamén sería bo que o que non fose a continuar o soubese con tempo para organizar a súa vida. ... dicía que a fin do curso, eu lembrei que sempre desexabamos que se nos dixera, cando era concurso, canto antes. ... lembrou o caso de ... cando se nos renovou

3174 automaticamente, que incluso empezou en setembro e logo tivo que irse....  
3175 comentou que pese os inconvenientes se fora polo lado humano e que dixerá  
3176 que canto antes.

3177 Da avaliación viuse a dificultade de valorar o que non é obxectivo...,o  
3178 que non se ve... A dificultade de avaliar un traballo en base a que  
3179 competencias...; eu dixen que ninguén me dixerá que tiña que ser guapa para  
3180 asesorar... (pensaba no feito de que non se esixan competencias definidas...;  
3181 Tamén pensei que valorar o cumprimento de tarefas, das funcións, como dixo,  
3182 podería ser máis ou menos difícil, pero logo pensar nos procesos, na  
3183 metodoloxía de asesoramento ( se nos non temos Proxecto pedagóxico) Aquí  
3184 pensei tamén na gran dificultade de avaliar e de avaliar a formación e as  
3185 persoas asesoras...Cantos intereses en xogo, que difícil que veñan a mirarte por  
3186 dentro...; ... falou que igual se podería non seu momento facer algo similar a  
3187 avaliación dos centros..., pero aínda así... En definitiva, penso que o tema é que  
3188 cada quen e cada grupo ou institución se esforce e se prepara para facelo o  
3189 mellor posible, con senso ético, de responsabilidade e corresponsabilidade, con  
3190 compromiso coa mellora...,todo isto como unha motivación e unha actitude  
3191 interna..., os meus pensamentos, desexos... son so meus e os comparto con  
3192 quen quero e aínda compartindo ás veces non acerto a expresar tal e como son ;  
3193 incluso se podería inducir a erro... E de novo aparece o/a tema da nosa  
3194 formación para a tarefa, a lo menos tal e como eu o vexo. As miñas limitacións  
3195 proceden maioritariamente da carencia de formación en diversos aspectos ou  
3196 tal vez debería dicir da necesidade de melloralas..., claro que nos vamos o tema  
3197 de cales deben ser as competencias, saberes básicos do asesor/a e de novo  
3198 penso que si ben unha formación de base é necesaria tamén o é procurar o  
3199 propio desenvolvemento persoal e profesional así como o institucional..., a  
3200 actitude investigadora, de mellora da práctica... a investigación-acción..., unha  
3201 plataforma conceptual e tamén ideolóxica...Aquilo de non andar “só buscando  
3202 pesebre, coma as bestas e os burros”.

3203

3204

**DÍA 25/01/2002**

Esta mañá estiven falando con ... , chamoume para dicirme que sobre a nosa formación en páxina web, sobre as datas, que A proposta se alargaba moito e que poderíamos facelo tamén en sábado, ou o luns de carnaval que é día de traballo, eu díxenlle que canto antes mellor, que non tiña problema, (logo, ó vir do/a café ... comentoume que ... quería facer a formación o luns de carnaval que si non me dixera nada, a ela non lle parecía ben...), ... díxenlle de falalo todos.

Logo volveu a comentarme, xa que estaba a elaborar a convocatoria dos PFACs, ( Xa comentara na xuntanza que “lle deran o disquete para facela..., con un sorriso que eu vexo como daquilo que che encargan algo pero que a fin sentes orgullo polo que representa de recoñecemento).a el veno disposto e supoño que como ideas ten...). O comentario foi o encorsetamento que supoñen os prazos e volveu aludir ó G.T. sobre web de... eu asentín. Falou de que o que nos importaba era que a xente se formase e que se se enganchaba... Opinei que era bo flexibilizar en tódolos aspectos, iso si, de acordo coas características das modalidades de formación que era no que concretabamos a conversación; díxenlle que por iso eu non estaba de acordo no 50% de docencia para os PFACs por que a formación en centros tiña unhas características... que no fondo o/a tema era cal era o/a noso papel, xa que si nós traemos relatores para todo..., que outra cousa era si estabamos formados,ou si era por comodidade...; el comentou que realmente nós non asesoramos a menos que si dicir mira esta bibliografía, ou facer isto se lle chamara asesorar...que si miramos as nosas funcións non falan de asesorar..., eu ía dicir que era o único que nos quedaba alí, dende a súa visión do que é asesorar os PFACs e si aínda aí non intervimos, argumentei tamén que a nosa propia imaxe e prestixio para ter credibilidade quedaban mal parados e que para iso unha empresa privada o faría moito mellor (é o que penso, se asesorar PFACs se queda so na burocracia practicamente...). ( Eu non sei cal é o seu concepto de asesoramento, inclinaríame a pensar que é saber o que e o como hai que facer o que sexa, Un

3236 PCC ou ...pero non creo que considere tanto a relación, etc, supoño que se  
3237 inclina máis polo contido que por os procesos...). Falamos tamén da necesidade  
3238 da nosa formación e como el aludiu, eu ía facelo, que cando se fixera que non  
3239 se quixera facer o traballo práctico. Eu comentei que claro era custoso expor  
3240 algo ante os demais porque non se esta seguros, que un cree que as cousas son  
3241 de tal maneira e procura facelo, pero sostelo ante os compañeiros...De todos  
3242 modos tamén aludín a que tiñamos aprendido moito, que era moi bonito que  
3243 con todo había un esforzo por mellorar e que salvo algúns elementos,  
3244 tentamos mellorar (o que eu quero de ver a nosa traxectoria como un esforzo  
3245 de mellora, de aprendizaxe).

3246 Saíu tamén o tema de que nos centros privados, segundo ... , non so é  
3247 que o posto de traballo non sexa seguro, senón que as decisións as toma a  
3248 dirección e no público esta só informa e logo pasa a outras instancias e a outras  
3249 e ou non se toman decisións, ou se toman noutra dirección,...(Tal vez a  
3250 vivencia hoxe da problemática da nosa avaliación fai que esta problemática  
3251 estea hoxe a flor de pel). Eu estiven de acordo no tema de que as decisións se  
3252 dilataban ou non se tomaban. Neste momento penso que é o que significa  
3253 isto...que hai que ser policías e que o/a profesorado ten que sentirse vixiado  
3254 para movelo???; ... . comentou que hoxe xa sona mal falar de vocación, pero  
3255 que sexa por profesionalidade ou como sexa... Eu comentei o que ultimamente  
3256 penso bastante, o senso ético que cada quen debemos ter (Fullan) de  
3257 responsabilidade social,...e puxen o exemplo que me comentara Lina “*hai xente*  
3258 *que anda polo mundo como as bestas e os burros, só na procura de pesebre*”

3259

3260 **DÍA 19/04/02**

3261

3262 **Sentimentos...**Cando xa saía, ao acabar a reunión do Plenario de hoxe,  
3263 ...preguntoume que si estaba máis contenta co dos PFACs, dixeran que bueno,  
3264 que tendía a ver mais o que faltaba que o conseguido, ela, di que levaba cousas,  
3265 que tiña claro como ía facer.

3266 Comentei que pensaba que se podía progresar mais, que había xente  
3267 que non falara aínda que puidera estar activa, que me gustaría profundar  
3268 nalgunhas cousas.

3269 paréceme que non todo o mundo vai a facer o que falamos, este sería o  
3270 tema da liberdade pero que se rexa por uns principios acordados e como o da  
3271 educación democrática...

3272 Dixo que estaba satisfeita, que se levaba cousas..., que había que ver o  
3273 positivo, que lle parecía importante clarificar o que é un PFAC.

3274 Pero eu penso que desde ter a oportunidade de desenvolver a estratexia  
3275 ata o modo de facelo, se a concepción é de facelo colaborativamente, valorando  
3276 o saber do profesorado, ..ou, mira quen sabe son eu....Aínda así é difícil, penso  
3277 no cole de T., “fanme moito caso” e iso que trato de que sexan críticos/as,  
3278 temos moi boa relación, e supoño que pensan que eu sei...Ou tal vez ese saber é  
3279 o dos procedementos formais e bueno o que saía como tema e contidos do  
3280 PFAC sae...Bueno, xa estou, co meu perfeccionismo e pondo a autoestima polo  
3281 chan...

3282 Dixo que fora a un PFAC, para o seguimento e que querían facer o das  
3283 TIC, para aprender eles e que lles dixo que tiña que ser para a aula...

3284 Eu comentei que a preinscrición facilitaba que foramos os centros e que  
3285 é en certo modo unha ruptura...

3286 O caso é que sinto que non houbo realmente acordos nin progresos en  
3287 adoitar unha liña común porque aínda que se falou teño a sensación de que  
3288 cada quen, bueno fará, segundo vexa, isto que pode estar ben porque é  
3289 adaptarse ao contexto, creo que debe coidarse porque non é o mesmo facer nos  
3290 o proxecto que facelo con eles, procurar que salga deles o que queren facer que  
3291 nós conducilos....., ..., ..., ..., non falaron, (so ... para expor o seu caso, ... que  
3292 xa teñen o tema do PEC decidido e ..., dixo que era un caso particular (non sei  
3293 se non sería o caso do ex.) e ademais xa actuaron tal vez debía facerse. ... algo  
3294 si, non sei se era que estaba máis ou menos de acordo, ... aínda falou pero non  
3295 sei moito a súa valoración..... non dixo moito aínda que supoño que mais ou

3296 menos esta de acordo porque sei que escoitaba e mais ou menos sei como  
3297 pensa, ...

3298 O caso e que non tiveron o contraste que buscaba porque non  
3299 descendemos a estratexia concreta de cómo actuar, tal vez sexa preferible así,  
3300 tal vez quero influenciar demasiado para que os procesos se desenvolvan como  
3301 se supón que debe facerse...Porque ¿está ben o de ... de que non nos collan no  
3302 medio dos seus problemas, enfrontamentos???, tal vez, (aínda que puideramos  
3303 ser mediadores/as...outra cousa e que teñamos a preparación e que pensemos  
3304 que debemos selo...

3305 Certo que tamén penso que os procesos quero pormenorizalos tanto que  
3306 logo como as circunstancias son como son varían, as cousas non transcorren  
3307 como teoricamente as concibo...claro que aquí estaría a contextualización, o  
3308 adaptalos ó momento, circunstancias...

3309 Para min tamén o problema é obter ese feedback que me diga se os/as  
3310 demais están ou non de acordo, como fan eles pormenorizado...porque o  
3311 modelo de asesoramento creo que pode variar aínda traballando o mesmo  
3312 segundo se faga.

3313 Quedou de manifesto que non estamos satisfeitos/as cos Proxectos, ...  
3314 dixo que falaran que si había poucos que os houbera pero que foran de  
3315 calidade. Logo se pensamos que os procesos de dinamización, confección do  
3316 proxecto...bueno da igual...claro que eu tamén penso que o fundamental esta no  
3317 desenvolvemento pero isto son previos para crear condicións facilitadoras do  
3318 desenvolvemento.

3319 ... entregou unha estratexia que lle pediu a ..., ten parecido coa miña,  
3320 máis esquemática como é ela; isto si me gusta porque supón ter contraste e  
3321 ademais que hai quen pensa de modo semellante.

3322 TEÑO que clarificarme. Despois de todo tal vez si é un feedback a  
3323 resposta do plenario e ademais ver os aspectos positivos como me dixo ...

3324 Debería analizar ese feedback:

3325 Non moito interese ou pensar diferente e non o manifestalo por diversos  
3326 motivos: non telo claro, pensar facelo a maneira propia, non ter argumentos

3327 que parezan válidos...Desexo de non comprometerse nunha estratexia moi  
3328 definida. Defensa da PROPIA LIBERDADE e concepción (claro que penso  
3329 que isto debería manifestarse...).

3330 Falta de “fe” nos resultados a obter se faga o que se faga?. Habería que  
3331 desenvolver procesos sistemáticos e ver o resultado.

3332 O importante é que a xente faga proxectos (Aínda que ... se manifestou  
3333 claramente en contara desto, sen embargo, non parece que lle vexa validez á  
3334 miña proposta, aínda que non o diga así, algunhas cousas di como as ve pero eu  
3335 non vexo claro como pensa facer...). Na miña opinión preocúpalle verse en  
3336 medio dalgún conflito, de dous bandos...claro que si, pero...

3337 Outra cousa, nas avaliacións, valóranos ben e penso que si, ...sabe moi  
3338 ben como quedar ben: busca relatores bos ou que lle dean xogo, procura  
3339 intervir dicindo cousas concretas (Power point, ... e ... téñeno levado eu penso  
3340 que ten intelixencia e disposición e que sabe, pero non acabo de ver o seu  
3341 “modelo”, paréceme que, de modo similar a ... en certo modo, ..., non sei se...,  
3342 procura dar o que o profesorado quere...; non en tanto, tal vez eu me quedo  
3343 moito na preocupación polo como facer e actúo pouco. Como que el pode  
3344 presentar máis resultados, a lo menos de cousas feitas, e que eu tería que  
3345 escarvar para velos porque as miñas cousas feitas... serían máis “filosóficas”.  
3346 Tal vez está preocupado porque non se diga o que eles oían, que non se fai  
3347 nada...

3348 Eu penso que me sentiría mellor se dominase contidos de temas: como  
3349 confeccionar en concreto unha actividade motivadora dunha materia...máis que  
3350 dicir principios que debe reunir, pautas para confeccionala...é como si pensase  
3351 que a pedagogía falla a hora de pola en práctica aínda que tal vez é que os  
3352 “resultados” non son visibles a curto prazo e facilmente como no caso dos  
3353 contidos máis materiais. Outro tema sería o modelo: procesos ou contidos, ...

3354 Lembro o que falei con ..., relatora “¿Cuáles son los resultados?. Ela  
3355 díxome que pendente dun estudio máis profundo para ela os resultados do  
3356 curso xa os/as vía, que os cursos nos que a coordinadora se implica saen  
3357 mellor, se anda polos grupos coma min, gustoulle o que puxen na



3358 metodoloxía... Tal vez teño que valorarme e quererme algo máis...Tal vez os  
3359 meus resultados sexan menos visibles, e máis modestos, eu creo que na forma  
3360 de levar os cursos hai unha diferenza non sei se é ou non é relevante...

3361 O tema de combinar ou non diferenciar tanto contido e proceso...e en  
3362 todo caso síntome falta de formación...Un pouco me sorprende de ... que  
3363 manifesta que xa sabe mais que facer, penso que tamén é porque como ela dixo  
3364 non lle da tantas voltas as cousas e teñen unha concepción mais práctica, tal  
3365 vez por iso falou dun experto que poña en marcha os proxectos porque claro un  
3366 non é especialista..., de novo estamos no asesoramento de contidos ou de  
3367 procesos???. Por que facer dicotomías se o “experto” axuda a por en marcha  
3368 pode valer procurando que a súa intervención se realice cunha perspectiva  
3369 colaboradora e o resto cousa nosa.

3370 O que si creo e que si o profesorado estivese disposto a traballar,  
3371 seguramente o asesoramento máis dende a perspectiva de proceso obtivera  
3372 máis resultados...E dicir sigo crendo na colaboración, fomento da autonomía  
3373 ...pero a miña cabeza ten o positivismo e o prestixio dos saber académico  
3374 metido dentro e tamén a dos demais. Nós non controlamos moitas variables, xa  
3375 o dixeran o relator co que tivemos formacións sobre os proxectos...

3376

3377 **DÍA 10/05/02**

3378

3379 Onte ... reuniunos para comentar varias cousas. Entre elas a mellora  
3380 dos cuestionarios de avaliación a partires dos que temos e que isto nos leve a  
3381 un debate de fondo (a boas horas mandas verdes...)De todos modos cando me  
3382 comentou isto, xa antes, non sei que dixen e como que entendeu que claro que  
3383 había que debater adiantouse o que puidera dicir e comentou que non teórico¿?  
3384 a partires dos documentos...(Con todo isto faime pensar no que hoxe, en certos  
3385 momentos, vexo como un defecto meu “todo o aire se me vai pola  
3386 boca”,¿cómo combinar a reflexión “teórica” con actuacións que se concreten  
3387 en algo “tanxible” para os/as demais, porque en realidade, para min, moitas  
3388 veces é tanxible o posible cambio de actitudes, a dispoñibilidade que se crearía

a través do debate reflexivo... Aquí lembro o tema dos resultados que falei con ... ¿qué resultados?, ¿A que chamamos resultados?, sen embargo, estou proporcionando documentación a partires da cal debater. Pediu que si se tiñan algúns..., eu mandeille por mail os de avaliación final e trimestral dos PFACs... En lugar de comentarmo e darme cancha como coordinadora pedagóxica..., pero bueno, polo que sexa está motivado a isto...¡Canto ten cambiado, aprendido...eu tamén, pero vexo con certa satisfacción e con ganas de dicirlle pero non dicías..., como se aproxima a aspectos que eu tiña defendido... Probablemente estamos nun bo momento... O clima relacional e bo, máis ala de que discrepemos..., da “nosa diversidade”. Pode ser un bo momento para a mellora...Eu sinto que pode ter motivos “ocultos”, ... En fin, os acontecementos ou as circunstancias desencadeantes xorden non se sabe moi ben como...

Onte fun a ... , Despois de que fixeran a preinscrición para un PFAC...eu xa pensaba que a motivación era “facer un curso encuberto” como non puideron facer o da introdución o manexo dos ordenadores...Cando, coa documentación que levaba (¡bendita sexa...pareceume que realmente foi útil tal e coma me dixo ..., aínda que ela valoraba que lle servía para motivar...neste caso a min para disuadir...Tamén ... a empregou...).Non estaba o profesorado (só un home e o resto mulleres) a comprometerse na formación en centros e se ben por un lado sentino polo outro aliviei, foi mellor clarificar porque ía a sentirme fatal durante todo o ano ao ver a falta de compromiso e traballo: só lles interesaba a docencia e nada máis, excepto 2 ou tres persoas. A directora e a outra profesora tiveron a iniciativa de pedir a preinscrición despois de comentalo no Claustro e que non dixeran que si nin que non (eu, antes de ir, falei con ... apoiándome na confianza que ela me tiña demostrado consultándome cousas cando foi directora. Díxome como fixeran...que a dirección tende a actuar por actos consumados, que era máis lista ca ela, que en setembro fixera enseguida o PEC, (entendín que aparecera con el feito...copiado...).Logo, falando , a directora díxome que sentía pena que tendo os ordenadores non se utilizaran co alumnado, ela xa sabía..., pero....A outra

3420 mestra comentoume que ben me entendía cando eu falaba de colaboración  
3421 (pois ademais do dito en relación con este tema na documentación, propuxen  
3422 que fixeran titorías entre compañeiros/as para obter un nivel mínimo cando  
3423 alguén dixo que non sabía encender o ordenador) dixeron que como os/as  
3424 compañeiros/as o ían facer altruistamente, que era inviable, que en outros  
3425 lugares lles pagaran e lles deran méritos..., referíanse aos que foron relatores  
3426 nos cursos... A min pareceume que a situación era insalvable pois non se daban  
3427 as condicións mínimas para desenvolver formación en centros. Nula  
3428 dispoñibilidade, só disposición para recibir unha formación puramente técnica.  
3429 Resultoume de axuda o feito de que unha mestra dixera, cando eu vendo que  
3430 ninguén participaba ó estarlles comentando a documentación, manifestou que  
3431 non era iso o que pensaban... Cando llo contei ó director deume a razón...neste  
3432 momento el tamén ten claro que é preferible calidade a cantidade... Se  
3433 sabemos, e se sei aproveitala pode ser unha boa ocasión para comprometerse  
3434 máis, e asesorar con máis calidade ó dispor de algo máis tempo...

3435       Padrenda á fin non conseguen reunir o número requirido e como lles  
3436 dixen que poderían facer G.T. decidiron esperar a setembro e facelo. So 10  
3437 persoas realmente de 24, e con visos de quedarse en 8, se comprometían e por  
3438 outra parte non acababan de pórse de acordo no tema, a coordinación xa variara  
3439 por dúas veces, aceptaban e o día seguinte non querían... Eu so terei un PFAC,  
3440 Toén, aínda que son poucas persoas ilusíame pensar que van intentar algo  
3441 máis concreto que o ano pasado...mellorar a lectoescritura; a ver se lles axudo a  
3442 enfocalo ben...

3443       Estou pasando un bache...porque me vexo falta de preparación, ...que  
3444 non me dou conta de cousas que tal vez debería ter previsto...o G.T.do Otero,  
3445 por exemplo, 4 horas seguidas de docencia resultan moito...claro que é difícil  
3446 reunilos e realmente non se consegue porque uns teñen clase, outros cánsanse e  
3447 non se senten comprometidos...claro que non sei exactamente que puidera ter  
3448 feito porque por un lado non tiveron tempo de ir xunto deles e por outro  
3449 manifestaban estar traballando..., pero claro, sobre todo na formación “técnica”  
3450 a través de titorías entre compañeiros/as...esta formación é necesaria pero

veremos si , a lo menos, como o ano pasado elaboran algunha proposta didáctica... píllanos o tempo... e eu sei que moita xente so lle interesa o dominio dos medios...¿?.

Hoxe, no café, comentamos varios temas :

O director dixo que os relatores/as procedentes de empresas valoraban que o profesorado se comportaba como nenos. ... di que tiña tido sorte, que non tiña queixa...e que claro tamén había que pensar que viñan cansos de todo o día de traballo que si fora en horario laboral...que si a formación tiña que ser obrigatoria como nas empresas...e se non fora...pero eu creo que certo tipo como pode ser o manexo das NN.TT: pero outros aspectos ¿Qué consegues con obrigar se logo na aula cada quen sigue igual...?.

Outro tema foi o da orientación, que si os/as orientadores non teñen docencia, e teñen os seus despachos cerrados...porque a propia organización o favorecía. ... comentaba que dependía, e que había unha inspección que por que non actuaba...Logo ... seguiu a comentar no noso despacho comigo, eu recoñecín que efectivamente os aspectos organizativos son elementos que favorece ou dificulta do mesmo xeito que a organización do espazo nunha aula é importante...

### **Día 21/05/2002**

Onte fun as (Colexio privado), para ir recapitulando e tendo información sobre como foi, na súa perspectiva o proxecto sobre atención á diversidade, e para ter eu máis información , reunímonos cos de Lingua de 2 e 3 ciclo de Primaria; na semana pasada fíxeno con ..., tamén de Lingua, respecto desto dicir que cando cheguei estaban na sala de profesores/as alí me levou (coordinador), e que lles preguntei, dixeran que me contaran ela dixo un pouco reticente ¿qué queres saber? díxenlle que saber nada, que se trataba de comentar ,compartir como lles ía...a partires de aí ela deu renda solta a súa preocupación polos que non aprenden “polos que non queren aprender” que facer e estivemos comentando toda a hora...xa en ton máis

3482 distendido...Comentou que respecto do reforzo que quizás se estaba a facer  
3483 dunha maneira máis sistemática que xa veríamos cando avaliaran (entendín  
3484 cando ela avaliara ao alumnado que alguén esta reforzando ).

3485       Lembro o comentario de ..., de que (relator) moi ben, aínda que  
3486 manifestou que eu (interpreto e poño palabras), non lles dera nada....Esta  
3487 interpretación venme un pouco dada polo *que me dixo a directora, cando o*  
3488 *coordinador* me levou onda ela e lle comentei de facer a avaliación e dixo o de  
3489 reunir a lixeira que non, bueno non sabia que xa o falara co coordinador e  
3490 estivera de acordo...e que tamén esperaba a miña avaliación, que lle dixeran que  
3491 por suposto (comentáralle que eu tiña a miña propia opinión...vinlle unha  
3492 actitude un pouco de molestia...), *...me comentou que fora positivo pero que non*  
3493 *para repetir (claro que tamén sei que lles interferiu co seu ritmo de colexio privado e*  
3494 *con actividades propias)*,...De todos modos posteriormente (o coordinador) dixo  
3495 que non tiña inconveniente sobre a reunión co equipo directivo e o orientador,  
3496 que eu lle pedira, fai cousa dun mes para saber como vían eles a cousa e para  
3497 que o orientador non me vira como “intrusa”...Agora sei que o orientador lle  
3498 da, el, o reforzo de “Capacidades” traballa o razoamento...con actividades, e  
3499 aparte o profesorado os aspectos concretos do curriculum que “está dando” no  
3500 momento porque a proposta inicial do orientador de reforzar capacidades non  
3501 lles pareceu ben, porque non daba resposta a súa preocupación porque o  
3502 alumnado siga o ritmo da clase e aprenda o que están a dar..?

3503       Pois ben, onte comenteilles tamén como ían...e, sobre todo ..., dixo que  
3504 tiñan feito 3/4 actividades un pouco seguindo a miña proposta, que en parte  
3505 cambiaran segundo o que me ensinaron outra vez que estiveran con eles e que  
3506 tiñan tamén actividades, digamos das que xa tiñan para o reforzo que fan  
3507 dentro e fora da aula con aqueles que teñen máis dificultade.Que a que reforza,  
3508 ... que non estaba porque a esa hora, 9 de mañá tiña reforzo, xa sabia onde ía  
3509 porque estaba na clase ..., cando entrei estaba esperando e dixo que viña unha  
3510 nai para falar con ela polo que chegou máis tarde e estaba ..., un  
3511 profesor,...Ben, falamos distendidamente e ..., sobre todo, manifestou cando lle  
3512 preguntei si se sentiran apoiados por min ou pensaran que si eu podía ter feito

doutra maneira...que eu tiña un pouco a sensación, como non tivera oportunidade de estar con eles/as, que tal vez estaban un pouco defraudados digamos da miña actuación...dixeron que non, que o problema grande era o tempo, porque tiñan outras cousas que facer, os martes era o día que tiñan para iso e estaba o proxecto (que si non fixera nada xuntos de pastoral, o día da paz, que ela o facía e llo daba aos demais pero que non lle gustaba porque tomaba a decisión ela, e que non era so iso senón que o reunirse era a ocasión de compartir, intercambiar [sen embargo, o proxecto non resultou “tan importante” como estas outras cousas. Sen embargo, hai que pensar que esta “rutina” esta actividade forma parte do xa establecido e que consideran que teñen que facer...en parte supoño porque o centro como tal o esixe...]. Algo quedou e quedoume claro, o tempo foi un factor negativo porque sentiron que o proxecto lle roubaba o que precisaban para outras cousas.... dixo que ela era reticente porque sabía que era traballo deles, non como os cursiños que era máis recibir, efectivamente xa o manifestou nos comentarios da avaliación inicial. ... tamén apoiou isto aínda que non fixo tanto fincapé... dixo que ela era moi celosa do seu tempo persoal....tempo, tempo....nos houbo as condicións organizativas, estruturais propicias.Con todo, ... manifesta que a ela si lle serviu para reflexionar máis sobre o reforzo...

... pedíume se sabía algunha dirección de internet sobre o reforzo... quedei en darlla cando fose.

### **DÍA 22/05/02**

Onte fun as ..., polo PFAC, reuníme con 3 grupos: secundaria ciencias (so estaba ... e logo foi a buscar e veu ..., ... o de Naturais parece que tiña reforzo??,e outra ..., tamén.?. Bueno estivemos falando, eu díxelle que quería ter un contacto cos diferentes grupos porque non tiña tido oportunidade de falar, con algúns, ningunha vez..., eles non o solicitaron e eu dado que estaba sobrecargada e que non se supuña que estarían elaborando actividades

3543 aínda que fose a súa maneira, pois non aceptaran completamente a miña  
3544 proposta de guión...

3545       Ben, levaba algún artigo fotocopiado (comentaron que eles non teñen  
3546 tempo para buscalos) eu dixen que non os daba normalmente sen máis (en  
3547 parte, creo que me xustificaba...pero non souben ou non...ir “presionando” ou  
3548 non sei o que para que traballasen...tamén para min o tempo e non ter  
3549 realmente puntos de enganche porque non coñecía claramente como facían o  
3550 reforzo, como “querían” elaborar actividades para facelo...propuxen empezar  
3551 polas actividades. como algo concreto e ligado a súa necesidade...pero creo,  
3552 que en xeral, non funcionou porque tal vez o vían difícil como eu o propuña,  
3553 máis ben traballoso e supoño que tamén porque non sentían realmente a  
3554 necesidade...Xa foi difícil atopar como reunirse, e logo pórse a descender o  
3555 concreto...deixando o de buscar algunha actividade, fotocopiar , ou...), ... cando  
3556 lle preguntei polo que comezara a facer (avaliar en mates con probas  
3557 obxectivas) dixo que seguía, que non sabía o resultado pero que as notas, en  
3558 xeral , eran mellores e a xente se sentía algo máis estimulada...Cando lles  
3559 preguntei se se sentiran apoiados por min ...ou se botaran en falta algo pola  
3560 miña parte..., máis ou menos foi así...dixeron que non...pero claro o tempo  
3561 sempre foi un problema...

3562       ... manifesta ter elaborado un sistema para rexistar as avaliacións que lle  
3563 vai evitar moito traballo (informatizado, e creo que máis ben cuantitativo...?)  
3564 así espera ter máis tempo. ... referiu o que lle pasara co temas das unidades de  
3565 medida con un grupo de alumnado...que o facían mal e que un día os/as  
3566 mandou saír o encerado e deuse conta de que facían saltos , logo todo foi ben  
3567 (claro, diagnosticou a dificultade e púxolle remedio, eu comentáalles, na base  
3568 de orientación, que o primeiro facer diagnóstico...).

3569       Comentou que tal vez por estar facendo o proxecto se parou a ver que  
3570 podía facer e tal vez outro ano houbera pasado (dito que eran “burros”)...

3571       Logo estiven co de ... que entrena baloncesto con nenas, o de ... ten un  
3572 horario que non sei porque non e compatible... El comentoume como ensinaba  
3573 cando lle dixen, como a todos, que me contara como ía, que eu non lle viña a

tomar contas de nada senón compartir..., foi gratificante porque e unha persoa que traballa focalizando, eu diría que nas capacidades, que mais que a información lle importa que facer con ela, emprega películas, vídeos..., paréceme que son algo longos estes tempos, pero bueno. Tal vez para el o que se fixo non lle aporte porque xa debe estar máis ala...Ofreceume ver fichas, díxenlle que era igual, pero logo cando me seguiu contando díxenlle que si me apetecía e foi buscalas, parte de textos, relacionar a información, traballo en grupo, non agobia, da a opción de elixir formas de traballar... Nunha pregunta despois de ver a película de creo que é “en busca del fuego” sobre a Prehistoria, pide que se diga que fan as mulleres..., saíra na conversación moi lixeiramente o tema da igualdade dixo algo así que falaba dela pero sen dicir igualdade, que non era moi partidario disto... Pregunteille por que facía esa pregunta sobre a muller, dixo que non se falaba delas, que os homes ían cazar, pero que as mulleres colleitaban froitos que era tan ou máis importante, etc...comenteille que iso era a igualdade, que si era necesario falar das mulleres era porque non se nomeaban...comentamos algo da linguaxe (el incluso me dixera que como todas eran mulleres no equipo as veces falaba en feminino...eu dixéralle que habería que superar o do masculino/feminino pero entretanto que supuña nomealas...) Turbouse un pouco cando se deu conta de que se puña de manifesto que se el tiña que preguntar polas mulleres era porque non se nomeaban...como si “o cazara”, comentei que estabamos nun mundo e cultura androcéntricos ( aínda que el eventualmente puidera non contribuír a esa cultura) e de aí a necesidade de nomear as mulleres...Aínda estivemos como 1 hora, e igual con ... e .... Foi a primeira vez que “vin” de modo inmedito, como a reflexión fai que unha persoa se “dea conta” de algo ...; certo que había un traballo previo, en realidade estaba a facer algo sin darse conta e funcionaba os prexuízos...

Logo fun a infantil...elas tiñan o seu traballo para incorporar ó dossier...xa me comentaran que como non sabían moi ben que facer recolleran o que fixeran porque traballar traballaran...Efectivamente, con elas aínda estiven un par de veces e non vían como facer actividades segundo a miña



3605 proposta, estiveron dándolle voltas para seleccionar o contido a abordar...as  
3606 destrezas (recortar, punzar...). Estaban satisfeitas, dicían que recollían os  
3607 froitos do traballo cos rapaces (están vendo o progreso), Pero cando lles  
3608 preguntei polo traballo en si non me parece que pensaran que “aprenderan”  
3609 algo, que tal vez si pensaron máis nos que amosaban dificultades....Creo que,  
3610 como todos/as, son moi responsables de cumprir co traballo e a súa “estratexia”  
3611 foi recoller o traballado e como que tiñan necesidade de que se lles dixera si  
3612 estaba ben ..., falaban moito de si esta ben...eu claro ademais de que non teño  
3613 moitos coñecementos, aínda que nalgúns casos podo opinar, fuxo deste tipo de  
3614 valoracións, o traballo é traballo máis ala dos resultados tanxibles...Pero  
3615 necesitan contraste...Cando lles preguntei abertamente que si pensaban que eu  
3616 as podía haber apoiado máis, ou feito algo máis...comentaron que si, díxome a  
3617 máis maior que cando unha persoa (eu) non sei se dixo se pon o fronte ou algo  
3618 similar a “dirixe”un grupo de adultos...porque que eles non son nenos..que  
3619 sabían que tiñan que traballar pero que si se lles dixera que por aquí, isto, Eu  
3620 comenteilles que me parecía dirixista, que darlles eu feito non me parecía  
3621 ben...(pensaba que lles “furtaba” un pouco a posibilidade de seguir o seu  
3622 camiño...pero o mesmo tempo e que penso que tampouco sabía que dicirlles  
3623 porque eu tiña o “meu” esquema de traballo...se non partiamos de algo  
3624 concreto ¿Qué podería dicirlle eu? ¿qué materiais podería eu buscar?.Ben é  
3625 certo que no seu momento pensei en elaborar hipotéticas actividades de  
3626 exemplo e non o fixen, entre outras cousas por falta de tempo, e tal vez  
3627 houbera estado ben...unha cousa é dirixir, e outra “influír”, sentíanse perdidas e  
3628 eu puidera terlles dito bueno que vos parece se vamos por aquí...despois de  
3629 falar con ... e constatando que tamén eu necesito exemplos para poder saber por  
3630 onde tirar, unha cousa son as receitas (eu fago, faría así...; mira como ... pon un  
3631 exemplo concreto aínda que me pareza demasiado “segura” do que di, como  
3632 moi dirixista , moi cuantitativista...) e outra as “formulas” coas que as cousas  
3633 saen seguro ben (que é o que lles achacamos...pero¿non é a nosa válvula de  
3634 escape e ...xustificación porque tampouco sabemos, ou dadas as condicións (

normalmente de falta de verdadeira implicación do profesorado, de necesidade real sentida...) non podemos?.

Conclúo: xa é tempo de que dispoña de estratexias máis concretas, que ofrezca exemplos, modelos, se recoñezo que influír si se inflúe, por que non; outra cousa é ser dirixista e amosarse como expertos infalibles...O próximo ano, teoricamente teremos menos proxectos e cursos, de modo que é a miña ocasión de prepararme mellor e propor o grupo que faga o mesmo.(... esta a preparar o da avaliación e o da memoria...gústalle levar a iniciativa...bueno).

Cando subía con ...saíu ... do despacho, pediulle o de ..., que lle cubrira o informe relativo a alguén do que viñan a informarse, e ... díxollo de palabra, comentou que outros xa lles dixera que non os/as recibía porque se lle mandaba o informe de cómo ían e non viñeran...e que xa nos reuniríamos que falara con ... (parece interesada e non sei se preocupada, como logo lle comentei a ..., co da Avaliación) Eu díxenlle a ... que ben, pero que se non era igual..., el dixo que sempre estaba ben..., falamos que en xuño...Teño que ver de escribir o que comentaría.

O meu sabor onte foi agri doce, máis ben doce ata chegar a infantil e máis ben agrio despois...

Tamén teño a sensación de que non “programo” ben a miña actuación, como que agora vexo cousas que no seu momento non vin...Teño que facelo máis coidadosamente...reunir máis información para “intervir”, buscar estratexias algo máis “incisivas” sen traizoar o meu modo de entender o asesoramento. Pero que non poida pensar que unha cousa e predicar e outra dar trigo, e que, todo o aire se me vai pola boca...

Dóeme un pouco que se pense que non fixen nada. Pero claro a xente se non hai algo tanxible, que lles fale, etc...Se impartira docencia...non sei de que ...seguro que se me valoraba...tal vez e que como non están na dinámica tampouco ven o que eu... A ... valorárono moi ben..., claro que non pareceu servir para que o “imitasen”....Con todo, atención a conclusión. Tampouco teño que esquecer o que di Granados (1997), sobre asumir que o papel do asesor/a non sexa relevante...

3666            Fixen unha bibliografía que lle dei a ... para que compren libros...

3667

3668            **DÍA 25/06/02**

3669

3670            Teño pouco tempo, e non moitas “ganas ou non sei como dicir : pero  
3671            hai cousas que supoño debería escribir.

3672            Non sei se o tema da avaliación e elaboración de cuestionarios. Ultima  
3673            xuntanza de todos, a xente porque estea ocupada e porque, creo que teño que  
3674            ver isto profundamente. non ten os mesmos intereses ca min porque eu o estar  
3675            traballando o tema e ser máis conscente do que vamos facendo, como que  
3676            “vexo” máis cousas... ..., como que e moi realista e transixe, ten outros  
3677            intereses, ... Logo ó facer os informes de avaliación final dos S.P. , Proxectos...,  
3678            valora o produto, eu díxenlles que me parece importante pero que mais o que  
3679            foi o proceso e se iso incidira, ... , que estaba tamén ia comigo, a  
3680            ...preocupáballe algún traballo, que non estaba contento del..., e pensaba que si  
3681            houbera ido mais..., eu díxenlle que iso tamén me pasaba, pensar que puidera  
3682            telo feito mellor ..., de todos modos a el doíalle por algo “negativo” na  
3683            avaliación, reconece o “mentir” no informe, e xa o ano pasado falamos, eu  
3684            dígolle que polo, procurando unha linguaxe non negativa, pero que non me  
3685            faga caso, que el verá, ... (Tendencia a dar boa imaxe, facer striptease, cando e  
3686            como se quere...).

3687            En xeral o tema dos intereses, supoño que ten que ver, así como o da  
3688            diferente concepción do traballo: cando os temas non saen, ademais do tempo,  
3689            penso que é cousa da motivación: o PEC, e outros como ..., mesmo ... , que é  
3690            agudo, el traballa tamén para a galería, aínda que creo que é para que se vexa  
3691            que traballamos e por que pensa en enganchar a xente (outra cousa e si esta e  
3692            unha dirección ¿correcta?) ademais vexo que trata de aprender, formarse, ...

3693            ..., hai máis proxectos co anos pasado, cando nós temos menos... Teño  
3694            a sensación de que venden ben o tema, ... debe ter amor propio de que funcione  
3695            a sección e tal...; creo que pensa que o importante e facer cousas, creo que  
3696            pensando que isto e bo para mellorar, pero sen cuestionarse moito o

3697 camiño...¿non será que eu estou contaminada pola “teoría”? e que ... ten unha  
 3698 orientación máis positivista ..., práctica, de resultados... Lembro que ... dixera  
 3699 que non lle daba moitas voltas a si o que facía , pensando que iso era o  
 3700 correcto, si o modelo que se transmitía, etc...

3701 Creo, que dalgún modo, se me recoñece “saber” pero teórico..., a fin e o  
 3702 cabo os resultados contan moito e o compromiso e moi diferente en cada quen;  
 3703 ..., .....máis técnicos e da empresa. O tema é que clase de resultados son ...

3704 A Avaliación das memorias: creo que debo pensar e deberíamos:

3705 Dar máis participación os/as implicados: confección do instrumento.,  
 3706 recollida da información e valoración da mesma, devolvérllela...Que a  
 3707 información “sirva” realmente no futuro...

3708 Tamén nos cursos que a avaliación se “valore” máis, se lle vexa máis  
 3709 utilidade...

3710 Ter claro que vamos a valorar: ver os informes.

3711 ... so pon favorable; ... pon pouco e iso que este ano me pediú  
 3712 os cuestionarios de avaliación. final e creo que debeu aplicalos, ou polo menos  
 3713 fai referencia a avaliación. e di bastante como xorden os proxectos??.

3714 ..., tamén pon pouco e a coletilla de reunir os requisitos formais.

3715 ... non vin, pero creo que pouco pon e... ..., pouco...

3716 ... non lle vin que nin sequera puxera favorable, so cubriu con X.

3717 Pero, claro, eses informes a fin ¿a onde van?. A comisión practicamente  
 3718 non os le (poñen FAVORABLE), Logo non veñen quedando..., so se dirá que  
 3719 foron favorables... Entón para que molestarse, eu si o fago pero o dito, por a  
 3720 motivación...Sen embargo, penso que deberíamos valoralo e creo que o da  
 3721 avaliación, que xa falamos algo del... podería axudarnos a mellorar...

3722 Pero é importante a xestión dos instrumentos. eu vexo que non a fixen  
 3723 como debería: outra cousa e que tampouco houbo oportunidade, polo tempo, o  
 3724 valor que a xente lle concede, ( aquí logo temos que incidir), so en Toén o  
 3725 fixen algo ben... porque foi entre todos... pero tamén vexo que para eles e algo  
 3726 máis ben formal, tería que verse que é útil e serve para mellorar!!!!!!!.

3727 Non sei se planificar co tempo suficiente para que se poidan facer as  
3728 cousas con calma...tal vez prevelo con bastante antelación, dicirlle que se fará...

3729 PORQUE, a fin, PARA QUE SIRVE, xa a nós mesmos, esta  
3730 valoración, ¿Qué conclusións sacamos da incidencia da formación, do noso  
3731 labor e de mellora para o noso traballo?, deberíamos ter información que  
3732 permitira cambiar e mellorar e isto debería “verse” ...

3733 Lembro que ... tiña algo así como Avaliar ¿para Que?. ¿qué quere a  
3734 administración e creo tamén ¿qué quere o profesorado?, ...

3735 A min preocúpame sobre todo ser capaz, capaces de obter unha  
3736 información que logo nos permita mellorar a nosa práctica de maneira efectiva  
3737 ...

3738

3739 **DÍA 02/07/02**

3740

3741 Teño que escribir sobre a xuntanza do xoves pasado

3742 Como se viu perfectamente a orientación positivista e cuantitativa o  
3743 falar do cuestionario de avaliación de PFCA ...e debater a escala de  
3744 cualificación.

3745 Tamén xente como ..., que eu vexo como “moi práctica” sen embargo  
3746 decántase polo cualitativo, *non é o mesmo poucos langostinos que cero*  
3747 *langostinos*, dixo ... non e o mesmo dicir pouco que cero..(tal vez un pouco  
3748 condicionada pola experiencia dese proxecto que non puidera levarlles a  
3749 docencia... e que o profesorado non valorou ben...).

3750 Os números cualifican. ... quere desligar o que a nós nos parece,  
3751 sentimos pola bagaxe que temos e experiencia de dar notas co feito de  
3752 empregar unha escala ¿cómo?...

3753 Logo o feito de que cando eu aludín a que empregaba xa antes o  
3754 cuestionario diga que xa se empregaba tamén antes..., supoño que quería dicir  
3755 polos demais. E tamén o tema da miña autoría, que a min me saíu sen querer  
3756 que se me recoñecera porque eu decidín compartir o instrumento nesta etapa  
3757 que estou facendo o que “se supón que unha actitude colaboradora etc...” debe

3758 facer, aínda que tamén me custe facer "striptease"..., el modificou algo cando  
 3759 llo mandou ao Barco e ós demais, non sabía que llo mandara....Isto da autoría,  
 3760 non se me dixo nada ..., pero eu como que sentín que ... e ... pensarían que  
 3761 quería dar-me digamos importancia, sobre todo ..., se ben ela non dixo  
 3762 nada...claro que isto é un pensar meu...coñecendo que ela ten certo reparo polos  
 3763 "beneficios" que podo sacar para a tese...ou tíñaos...e o de que diga que son  
 3764 "pata negra"...

3765 Tamén me fastidiou un pouco cando aludín a que si había unha  
 3766 auditoría pedagóxica, ou ... nomeou unha investigación, que quedara  
 3767 constancia do que facíamos, porque os números non reflectirían a realidade de  
 3768 cómo e que fixemos... ... a segunda vez de saír o da auditoría e cando xa  
 3769 lavabamos un cacho falando do tema da escala, que por certo ela non dixo  
 3770 nada, non se pronunciou que eu oíra, e querendo terminar, pola hora,  
 3771 parecíalle non necesario.

3772 ... aludiu, porque eu tamén o expresei, que logo podía servir para  
 3773 avaliarnos o que quedara constancia na memoria a información que pretende  
 3774 recoller a ficha que vai preparar ..., (Anexo III) para que logo se trasvase a  
 3775 memoria e non ter tanto que escribir...pero o problema é que información  
 3776 ofrece, por iso eu defendía escala cualitativa tamén...Dicía ... si había medo a  
 3777 avaliación, eu aclarei que non medo senón que se reflectise que nos  
 3778 traballabamos... ... , A ...non lles importaba o da avaliación porque nos ían  
 3779 avaliar igual, ...claro, pero a min se iso vai ir nas memorias gústame que fale do  
 3780 noso esforzo e traballo...; ... dixo que para iso había tamén unha introdución e  
 3781 conclusións de cada un de nós..., bueno, e que, un/ha investigador/a ía a  
 3782 interpretar como lle dera a gana, eu dixen que podía facelo pero que non sería  
 3783 rigoroso nin estaría ben feito e habería documentos para amosar o que era  
 3784 realmente.

3785 Logo cando dixen que case me arrepentía de ter falado tanto ... e ...  
 3786 dixo que non, e que lles servía moito o que eu dicía e tiña feito...que partir de  
 3787 algo aínda que logo se modificara ( isto último teño que reflexionalo, cando  
 3788 fago as cousas como que estou convencida delas e me costa que se acorden

3789 cousas diferentes; aínda que a verdade é porque non se debaten e argumentan  
 3790 eses cambios o suficiente, na miña opinión; máis me parece que cada quen se  
 3791 quere reservar a súa parcela de actuación propia, a súa maneira...pero entón  
 3792 ¿para que se fala ...claro quérese ter os instrumentos ou o que sexa pero logo xa  
 3793 eu farei como me pareza ( penso en ..., ou ...ou quizais ...e ... ou ..., por  
 3794 diferentes razóns...). Eu como que penso que si logo os instrumentos. se  
 3795 xestionan dende diferente perspectiva poden resultar diferentes...; isto é o que  
 3796 me preocupa ..., pero claro eu despois do que teño lido he pensado..., non vou a  
 3797 pretender que os/as demais teñan as mesmas preocupacións aínda que, por  
 3798 suposto, queiran “facelo ben” , ou pode ser que non ven o mesmo que eu...

3799 Teño, que pensar en como xestionamos instrumentos de avaliación (eu  
 3800 a primeira), e a mesma sesión de avaliación, podo melloralo porque esa e a  
 3801 miña intención ...

3802 Dende logo para ... e ..., elas mo dixeron, si lles e produtivo o que vou  
 3803 facendo, e me recoñecen “saber”, “autoridade”(de saber...). Eu estoume  
 3804 esforzando por compartir e aportar desinteresadamente ó grupo e por o meu  
 3805 grao de area para que o fagamos mellor...e como ... é máis receptivo porque vai  
 3806 aprendendo. De feito ...o da avaliación se non fora , segundo dixo, porque un  
 3807 día foi a pasar o cuestionario de avaliación a un curso de ordenadores e viu que  
 3808 llo deu e que o cubrían de calquera xeito, ( argumento que utilizou ... para  
 3809 restaralle importancia a que debateramos o instrumento...etc..) non se deu conta  
 3810 da importancia da xestión do instrumento e da avaliación, supoño que xunto o  
 3811 de Sanxenxo, e ter que aportar eles criterios para a nosa avaliación, etc...Ten  
 3812 que haber un momento do desenvolvemento de cada quen para que se forme e  
 3813 realmente se poida producir desenvolvemento ou iniciarse este...(logo veremos  
 3814 se se traduce na práctica).

3815 ¿Cómo me sentín?, xa queda escrito.Logo tamén o tema da certa  
 3816 decepción porque non vamos ...ou non sei como dicir ...o debate de cómo o por  
 3817 que facer as cousas dun modo determinado...é dicir, ao modelo de  
 3818 asesoramento...cada quen ten a súa idea de cómo facer...pero non parece  
 3819 preocupar a “transcendencia” do que se fai, se iso serve para construír unha

sociedade mellor que, non en tanto, no fondo latexa, pero eu sinto que non se fai a reflexión sobre si o que se fai e como se fai contribúen a elo. De feito ... faloume de construír unha sociedade mellor., pero logo vexo que o modo de facer..., de feito para el o que quería é a través do cuestionario era ter información concluínte, saber si o que se facía servía para algo ou non, ou o que fallaba e ... similar, ... ..., e o por que teñen manifestado preocupación noutros momentos, a min tamén me preocupa, pero sei que exactamente non vou a saber o por que, non é un instrumento para iso, ademais é que o cuestionario tamén me serve como recurso formativo ó propiciar que a xente pense en que a formación debería ter unha repercusión na aula, no centro, persoal e que se traduza que detrás hai un modelo educativo e formativo de sociedade..por iso a introdución que puxen nos cuestionarios...

## 2003

### DÍA 01/02/03

Onte tivemos plenario para tratar un punto do anterior que quedara pendente: estratexia de "Sanxenxo" (da formación que tivemos).

... falara comigo para preparalo porque quería presentar un plan detallado pero logo non puidemos e pola mañá, eu díxenlle que tiña algo e el tamén, comentámolo brevemente. Eu propuña decidir o tema de formación e el xa presentaba o das modalidades porque estamos no período de elaboración do Plan Xeral Anual e do 21 ó 28 haberá que "elixir" as actividades (cursos) que queremos facer.

Propuña analizar as modalidades a través dos instrumentos que temos para xestionalas.

Bueno, a min no é que me pareza mal...claro que eta aí o tema dos PFAC e o asesoramento a centros que creo que preocupa máis, a lo menos teoricamente...

Propuxo o tema e ninguén, realmente discrepou, só ... manifestou preocupación por non andar sempre empezando, xa temos feito cousas e por



3851 ser efectivos (Ver notas plenario) e ... dixo que na comisión deles 8, (que me  
3852 enteiro de que deben estar traballando en como facer cousas como a da  
3853 planificación, ...debe ser algo relativo a como levar as cousas, como  
3854 coordinarse, etc. coas actuais estruturas)..., pois ben, dixo que tamén estaban  
3855 tratando temas como a da pouca asistencia, ou a diferenza de asistencia  
3856 segundo as actividades ... dixo que non importaba que nos podíamos  
3857 facelo...[aquí pensei, un pouco mal, non quere el “sacar” de nós para logo, que  
3858 supoño que pasará pola comisión de ..., ter cousas que aportar???. Bueno non  
3859 sei, de ser así gustaríame que o dixerá pero...o tema da PARTICIPACIÓN real.  
3860 Eu comprendo que el quere destacar, saber e que se considere que sabe, ser  
3861 recoñecido; supoño que como todo o mundo; claro que coas ideas de outros...  
3862 El presentouno como necesario para ter procedementos e criterios para a  
3863 selección...bueno. Tamén eu, tal vez, me aproveito de estar aquí, do que sei ou  
3864 indago...ben entendido que é o meu traballo; outra cousa será que si non  
3865 estivese facendo a tese me fixara en moitas cousas...

3866 Non noto especial interese, entre nós. Eu tiña unha proposta que  
3867 comentaba o bo clima relacional e a conveniencia de aproveitalo para  
3868 consensuar un modelo de asesoramento á formación....( está nas notas de  
3869 preparación do plenario).

3870 Outra cousa é que sinto que o meu labor de coordinación pedagóxica o  
3871 asume bastante a dirección...Certo que teño proposto cousas, e se sabe, e tamén  
3872 que non chegamos a culminar traballos, apenas se empezamos. Díciálle eu a ...  
3873 que a nosa historia era estar sempre intentando, empezando e que por iso me  
3874 parecía ben que o tema de formación se decidira entre todos/as para que  
3875 respondese as nosas necesidades, facer entre nós una detección...pero claro,  
3876 polas razón que expuxo ou polas que sospeito, polas presas o exceso de traballo  
3877 e creo que en boa parte por unha certa falta de interese e compromiso, non  
3878 acabamos de ir...Aínda que teñamos aprendido moito, os/as que estamos de  
3879 antes e creo que os/as de agora tamén bastante.

3880 O tema da valoración dos materiais de S.P.; G,T. PFAC. para unha  
3881 posible inclusión no portelo educativo da Xunta. ... dixo que había que

valoralos todos, que nos tiñamos esa función, cando ... dixo que el entendera valorar so os/as que nos pareceran “bos”, eu tamén entendera así e ..., tamén. Con todo, non vai trascender o que fagamos...

O instrumento, cuestionario que ... fixo a partires do de Pere Marqués, e que sometera a achegass que non se fixeron; eu non tiven tempo e claro, el cando quere que algo se faga pois para adiante, bueno tamén si non é así igual hai cousas que non se fan...o tema é como se fan. De feito o valorar vese que non se adecúa.

Plantéase, ... o tema de que se entende por materiais, porque p.ex. un P.E.C. pode ser que traballaran que o proceso sexa ben valorado (e así se dixera no informe final das actividades para a súa aprobación) e sen embargo como materiais non resulte o mesmo. Eu ía dicir algo similar, nalgúns traballos, e así o puxera, non hai materiais en senso estrito de exemplificacións, unidades didácticas, etc., ... o instrumento, revela a súa orixe, de valorar materias multimedia.

Cando comentei a non adaptación do instrumento, quizais nun ton algo, non sei como dicir, pero respondía a que ... como que se defendía do que se comentaba respecto a que había que considerar materiais, que a valoración co instrumento non era coherente coa feita no informe final...El argumentaba que se pidiran aportacións , contetei que eu non puidera e o asumira pero que se vía que non se adaptaba e precisaba mellora cousa que el admitía e dicía que claro ...pero bueno esa actitude que el ten cando quere defender o seu e acepta, pero non moito. De feito dixo que lle molestaba que se estivera sempre cuestionando ...¿?.

..., cando iamos ó café volveu a comentar o tema, respecto de que unha cousa é o proceso e outra o produto. Díxenlle que me alegraba que o dixera (teño comentado tantas veces isto e a dificultade de valorar e tomar decisións respecto do noso labor, que non é “Ciencia Exacta”...).

Non quedei satisfeita do plenario, xa mo comentou tamén ..., Gustaríame o que xa comentei, que profundáramos no modelo de asesoramento, en cuestións de fondo...

3913 ... non se quere complicar a vida; ... fai moito a súa maneira aínda que  
3914 recoñeza a conveniencia de consensos. É moi difícil delimitar e que aceptemos  
3915 e actuemos en consecuencia, respecto do que se debe facer consensuado e  
3916 **como** facelo e a liberdade e creatividade individual...

3917 O COMO preocúpame moito, porque si detrás non hai un modelo, unha  
3918 filosofía asumida creo que é diferente. O temas das concepcións das persoas  
3919 asesoras está presente. ... e .... andaron polos centros dicían que ían vender ...  
3920 (un programa informático) para que fixeran grupos de traballo eu non sei  
3921 como o fixeron, pero o primeiro provén da empresa privada e vese  
3922 constantemente e o segundo esta bastante de acordo con el...Eu tamén  
3923 promociónei G.T. e tal vez debera pensar como o fixen (o tema de mencionar  
3924 a posible publicación na rede...pero creo que non esta mal falar de promoción e  
3925 de compartir deste modo...

3926 No fondo están, cousas que nos plenarios de anos anteriores  
3927 comentaban , ... , ... que non sabían o que facían os/as demais., que lles gustaría  
3928 contrastar, a min tamén e con detalle porque o que se fai precisa dicir tamén  
3929 como se fai...pero aquí chegamos ao tema de facer “strip-tease” e xa é outra  
3930 cousa.

3931

3932 **DÍA 6/02/03**

3933

3934 Onte pola mañá tivemos unha xuntanza “informal” e sen “anunciar”.

3935 Malestar porque á tarde tiña que ir a asesorar un proxecto e ás seis  
3936 curso. Estas interrupcións non agradan.

3937 Tratamos as solicitudes dos cursos de manexo do ordenador, unha  
3938 tarefa engadida ó Plan que estamos tendo que realizar estes tres últimos anos.

3939 Que centros se poden seleccionar porque cumpren os/as requisitos e  
3940 tendo en conta o número limitado de cursos que podemos facer: Dixeron en  
3941 Santiago que 36.

3942 Discrepancia en canto a si os/as centros que pedían os/as dous niveis se  
3943 lle pediría que decidiran eles ou nos aplicar criterios.

3944 A primeira solución podería crear conflito nos centros aínda que eles  
3945 mesmos son os que deciden.

3946 Logo distribuíronse os G.T. para informar e para seguir e asesorar.

3947 Viuse o número que cada quen dinamizara e asesora a elaboración do  
3948 proxecto:

3949 ...: 8 creo

3950 ...: tamén 7 ou 8

3951 ... e ....: andiveron “predicando” o Notebook; 11 entre ambos

3952 ...: 2

3953 Eu: 2

3954 Observacións: ... e ... levan algún que non sería da súa zona e  
3955 interviñeron, ..., con seguridade, en axudar a elaborar outros ( axuda a ...e ...).  
3956 Xa teño notado que se chaman porque son resolutivos, eu, p.ex. son máis *tiquis*  
3957 *miquis* e menos resolutiva e non cadro ben coa mentalidade de empresa. Nada  
3958 que obxectar non obstante, pero a reflexión para min é que debo valorar isto no  
3959 que se refire a min.

3960 ...: nin fu nin fa...Creo que se non está absolutamente segura non se  
3961 implica e tamén que dosifica a tarefa que colle. Ten tamén cousas persoais,  
3962 como todos podemos ter, ...

3963 Cando se pensaron criterios falouse da carga de traballo, o número de  
3964 G.T. e cursos de informática que se terían na respectiva zona. Ninguén quixo  
3965 deixar G.T. dos que dinamizara, é lóxico xa se estableceu unha relación ...

3966 Acordouse que os/as que tiñamos menos colleramos máis cursos de  
3967 informática.

3968 O que máis me preocupa é:

3969 O do número: ¿a que obedecen as diferenzas?. ¿maior capacidade de  
3970 dinamizar?¿Maior capacidade de persuasión?¿Traballalo máis?. ¿As relación e  
3971 coñecemento persoal ¿. ¿Cómo se oferta esta formación?. Eu non sei como o  
3972 fixo cada quen, aínda que teño algunhas referencias.

3973 - Non cuestionar o tema de traballo que se propón. Xa se tiña  
3974 comentado que cousas como o plano de autoprotección non é axeitado.

3975               - Sospeitar que algún centro presenta un traballo que ten un tema igual  
3976 que outro que teñen que facer por estar metidos no tema da calidade e aceptalo  
3977 “porque me é menos violento que dicirles que non” e iso que en principio se  
3978 presentan os/as proxectos sen que a persoa asesora interveña nin saiba nada,  
3979 cousa que é un requisito...

3980               En fin, que si dalgún xeito parecía que o G.T. era unha boa  
3981 oportunidade para o desenvolvemento profesional dado que os/as PFAC moitas  
3982 veces, dado o número de persoas, resultan difíciles de manexar (aínda que isto  
3983 tamén sucede con algúns grupos); van a transformarse na coladeira para o que  
3984 non se puido facer a través de PFAC e para ¿para que?: horas, méritos, facer  
3985 “amigos” ou non perdelos...A vantaxe de coñecer persoalmente ten a  
3986 contrapartida da dificultade de “falar claro”, de delimitar a amizade ou relación  
3987 do labor de asesoramento á formación ao desenvolvemento profesional. Eu  
3988 mesma teño experimentado, non tanto por amizade porque non se me ten dado  
3989 tanto o caso, a dificultade de falar claro cando observas as resistencias,  
3990 incomodidade, parecerlle mal, que pode provocar.

3991               Vou lerre os proxectos e ver o que pretenden..., con todo estou hoxe  
3992 algo desanimada porque se ben é certo que as relacións persoais son moi boas  
3993 entre o equipo, (aínda que a xente procure non perder do seu...). O detalle de ....  
3994 que se ofreceu a .... para levarlle un curso porque xa o ano pasado...como está  
3995 cerca eu en cambio terei que desplazarme para os que leve..). A min fáltame o  
3996 construír como grupo consensos sobre os aspectos máis comprometidos do  
3997 noso labor: o que cada quen fai e como sigue sen compartirse ata o punto de  
3998 que sirva como contraste para os/as demais (o que se fai soe ser bastante  
3999 superficial). E, sen embargo, vexo que sería bo. Isto ademais e unha constante  
4000 na nosa historia, pode verse nos plenarios...

4001               Probablemente hai “medo” a perder liberdade, iniciativa, e tamén unha  
4002 defensa bastante forte das propias crenzas en relación a como deben facerse as  
4003 cousas; se os/as demais discrepan eu farei como me pareza¿?. Pregúntome si,  
4004 un debate profundo, sereno, documentado non favorecería a formación de  
4005 consensos pero dende o tempo ata a propia crenza dalgúns/has de nós de que o

tanxible, o concreto é o importante e o demais son “rollos pedagóxicos” que non concretan nada ¿?. Di ..., que ten licenciatura en Pedagogía, que para a pedagogía todo vale, que non, digamos, conclúe; tamén ... do ... pensa de modo similar e outras persoas. O caso é que precisamente ese modo de pensar, as súas crenzas lévanas a actuar como actúan, por suposto, co mellor desexo de facelo ben, de amosar que “saben” de algo diante o profesorado porque mostran un produto (p.ex. un modelo completo de G.T...) o cal dálles seguridade porque non son capaces de moverse no terreo esvaradío, porque consideran que así é como o entende o profesorado e así obterán unha maior valoración e maior capacidade de influencia...Creo que pode resumirse no MODELO de asesoramento que cada quen ten e que está falto de debate e contraste no equipo. É un modelo que parece basearse máis en contidos.

Hai unha dificultade engadida a este estado de cousas, que parece que estamos de acordo en determinadas cousas porque se alude superficialmente a elas, pero logo, nos feitos pode observarse que non é así. Todo o mundo, cando falamos, estamos de acordo en que se debe “ensinar a pescar e non dar o peixe” pero logo, na práctica, tendemos a dar o peixe probablemente por algunhas das razóns apuntadas e porque é como estamos formados. Ademais en ocasións pode ser o modo de establecer relación e isto é o máis problemático: ¿cómo iniciar un proceso que require comunicación nunha linguaxe que non é a que manexan as persoas que terán que traballar no seu desenvolvemento profesional????????DILEMAS.

Non sei que senso vai ter o traballar sobre as modalidades de formación, sobre a filosofía das mesmas como dixo ..., si logo metemos no mesmo caixón calquera tipo de cousas.

Teño que ser prudente, pensei en falar desto, da necesidade de reconsiderar o que facemos, pero tal vez sexa preferible deixar transcorrer o tempo e ver que procesos de formación nosa podemos acometer e ver se así se pode modificar algo...Non sei...

**DÍA 15/02/2003**

Onte tivemos un plenario de avaliación, sobre todo de GT, PFAC e SP. Estaba presente a nova inspectora do centro, é a primeira vez que ocorre, ten dispoñibilidade e amósase interesada polo noso traballo.. Dixo que quería apoiarnos...Falouse en resumo das dificultades: que so traballa unha parte do profesorado do grupo, falta de tempo para ir a asesoralos e tamén que o profesorado non soe dispor de tempos e espazos comúns que lles faciliten o traballo colaborativo... Só quero comentar o que saíu, o tema dos produtos e os procesos. Eu comentei que había que diferenciar ambos, que a avaliación dun e doutro podían ser diferentes...Cando lle tocou a el dixo que non era coma min, que a el lle gustaban os produtos. Comentei que eran importantes os produtos pero tamén os procesos e que estes condicionarían aqueles. Comentou a inspectora que ás veces non se sabe ver o produto. É a primeira vez que a inspección se interesa e manifesto coñecemento da dificultade do noso labor, recoñecemento do mesmo e amósase disposta á apoiar. Comentou que non se trataba de que lle dixeramos se iamos moito ou pouco polos centros, por exemplo, senón que o que quería era apoiar.

Está claro que o momento da avaliación, particularmente se hai alguén “de fóra”, resulta algo duro, sobre todo porque é difícil amosar o que facemos e o que resulta do que facemos; parece que sempre queda a dúbida de si facemos o suficiente e si sabemos facelo, fronte ás dificultades tanto de tempo para implicarnos como de resposta positiva do profesorado á hora de comprometerse coa súa propia formación...

**DÍA 07/03/2003**

É un momento de “acomodo” no procedemento de elaborar o Plan Anual, ao facerse a través de comisións prodúcese un certo cambio, non pode dicirse que para mellor...

No café comentábame a ..., que eliximos intuitivamente, que o número de eleccións individuais non é decisivo. Que a maneira de confeccionar as actividades, [centralizada] fai difícil a confección do Plan. Entendo que hai descontextualización.

Obsérvase, ademais, que a lo menos en dúas comisións hai actividades das que non temos coñecemento as persoas que participamos nelas. Nun caso ... a coordinación centralizada manifesta descoñecer tamén a orixe, aínda que presumiblemente sábese e no outro non se sabe...

O número de actividades que se propuñan para ser centralizadas era moi grande, parece que querían ser un “CFR paralelo”. Interpretábase ..., que dado que estaban facendo maioritariamente funcións burocráticas e alonxadas do asesoramento... Varias delas pasaron a ofertarse os CFR por proposta da comisión formada polas Direccións.

Ponse de manifesto:

- Que o procedemento de confección do Plan Xeral Anual non resulta axeitado, nin é satisfactorio, pese a que os CFR poidan propor actividades, algún propón bastantes (como si quixera elaborar un plan propio, comenta ...).

- Que non hai unha detección de necesidades rigorosa que nos permita decidir. Temos informacións parciais: escola idiomas, etc.

- Cada quen “defendemos” aquelas nas que participamos ou non son próximas pola especialidade, colectivo de profesorado o que van dirixidas (F.P., Lingua...).

- Nalgunha proposta das sedes obxéctase, a persoa especialista, que suporá unha forte inversión en software e que non son axeitados os contidos nin coherentes cos obxectivos... Digo que o software puidera comprarse como un equipamento máis outra cousa é a actividade en si...

- As actividades de Física e Química e Tecnoloxía, veñen con propostas bastantes definidas e unha secuenciación precisa, na introdución, que non tódalas comisións fan.

- Finalmente repéscanse actividades para chegar o número, como digo cada quen defende “o seu”. Finalmente decídense dúas das tres da comisión na



4097 que participei, por proposta miña, aínda que na elección dunha segunda  
4098 primábase a de lingua que non era da comisión. Argumentei que si se elixía  
4099 podía ser unha especie de sobreoferta porque había outra para primaria e  
4100 secundaria (din que sobre lingua escrita e a outra sobre lectura...,) eu “defendo  
4101 unha segunda” e finalmente van tres para primaria o que parece excesivo, sobre  
4102 todo para propiciar que haxa xente ...(...torce o xesto, demasiado traballo  
4103 cooperativo ofertado...)o certo é que a min tamén mo parece, máis que nada  
4104 pola moita oferta que dificultará que haxa xente que a elixa...Aínda me vou a  
4105 pensar , ata o luns que nos xuntamos todos, se a retiro...Por un lado vexo que  
4106 hai xente que tenta que salgan bastantes das “súas” e por que vou a ceder...por  
4107 outro o dito e como realmente non sei en que medida responden, nin unhas nin  
4108 as outras a necesidades sentidas.

4109 - Outra cousa é que pareza conveniente seguir a liña de formación no  
4110 traballo colaborativo...(que non sei realmente se se elixiu porque ... lle fixo a  
4111 proposta (a ela interésalle polo libriño que publica con outros dous profesores)  
4112 ou que ...Xa que o ano pasado planificaron unha actividade sobre o traballo en  
4113 equipo, que aquí decaeu...claro que tamén coincidía con outras ofertas máis ou  
4114 menos, e eso que T. dixera que era unha necesidade ¿?(cantas persoas a  
4115 manifestaran¿?, por outra parte o deseño non estaba claro por iso este ano eu  
4116 propuxen que a comisión de planificación teña unha xuntanza coas persoas que  
4117 vaian a coordinar esas actividades; así podemos comentarlle a idea,  
4118 proporcionarlle información, compartir opinións..., sen impor nada).

4119 - Entre outras varias , xurdíume a dúbida, de si debería elixir con  
4120 cautela actividades para un mesmo colectivo para que a oferta non fose tan  
4121 dispersa que favorecese que houbera pouca xente en cada unha. A disxuntiva  
4122 variedade/dispersión ... e no fondo non saber que necesita o profesorado e os  
4123 centros...

4124 - Deseñouse unha actividade para profesorado novel, sobre a estrutura  
4125 do sistema educativo, as funcións docentes, concurso de traslados.

4126 - Paréceme observar que se da cabida a unha serie de temáticas, na  
4127 oferta xeral, que non sei ben como valorar...estampación, captura de

datos...musicoterapia. Tal vez son aspectos moi relacionados coas novas tecnoloxías e recursos...pero é formación “disciplinar” pura e dura..a lo menos iso me parece. De feito, aínda que as veces se alude os aspectos didácticos, logo o que se traballa son só contidos...Cada vez as actividades tipo curso me gustan menos. É tan difícil responder a unha diversidade en tantos campos: intereses, motivacións, formación inicial ou de base...Claro que tamén nos proxectos e incluso grupos e seminarios pasa bastante...Sigo a pensar que ten que ver con unha previa determinación do campo a traballar, dos contidos..coa detección de NECESIDADES que ten unha dobre finalidade:planificar adecuadamente e facer consciente ó profesorado das súas propias necesidades, do compromiso que adquire, da necesidade de que exerza a súa responsabilidade e se implique...

- Hai compañeiros moi realistas, (... Sobre todo),que o que querían era acabar a reunión e darlle para adiante...creo que tamén percibían que non tiñamos criterios sólidos para elixir...De feito, proponse incluír tódalas peticións de repesca porque non se supera o número e así contéplanse os desexos de todos/as, satisfácese a todos/as

- En principio, cada quen levará 5 actividades, aínda que a ... di que non lle importa levar algunha (de feito quere seguir exercendo labores asesoras...), que xa levou o curso pasado...De momento ... di que eleximos 5 e logo pode axudar a quen o precise...Quedamos en elixilas e temporalizalas. A ... quería que se precisase máis que a quincena pero díselles que xa é bastante que xa foi un progreso a ano pasado..Viuse que non era doado manter a temporalización, especialmente nas actividades que tiveron pouca demanda e houbo que reiteralas...

- Hai tamén u feito claro, ademais da falla de detección de necesidades, a non existencia dunhas liñas, dun Plan Marco...

**DÍA 14/05/03**

4158           Onte falando con ... no café comentamos a necesidade de flexibilidade  
4159 na planificación e resposta as necesidades do profesorado. Pensamos que tal  
4160 vez o Decreto sobre a autonomía económica dos centros favorecese aínda que  
4161 precisa desenvolverse.

4162           Unha flexibilidade que tamén sería necesaria , en opinión de ... e no que  
4163 en parte estou de acordo, para as modalidades de formación. Comentamos que  
4164 os cursos de manexo do ordenador nos centros tiñan mellor resposta polas  
4165 condicións favorables: lugar de traballo, horario elixido polas persoas  
4166 asistentes, etc. Tamén que ten habido xente, noutro CFR, que nunca suspendeu  
4167 un curso empregando a estratexia de “levarllo” a un centro e adaptalo na  
4168 temporalización, etc...

4169           ..., comenta a necesidade de, tal vez, unha persoa relatora, da  
4170 universidade ou outra, intervir nos proxectos, grupos con unha continuidade  
4171 dirixindo o proceso. Eu pensaba que esta era a nosa función; pero creo que el  
4172 pensa nos seus coñecementos “disciplinares” eu máis nun asesoramento de  
4173 procesos. Comentabamos tamén a necesidade de concreción nos traballos dos  
4174 grupos e demais. Isto sae porque onte en Internet atopou un proxecto dun grupo  
4175 no que se “programaban” as sesións, máis ou menos detalladamente. Certo que  
4176 isto proporciona seguridade pero os procesos de desenvolvemento resístense a  
4177 esa “rixidez” de programación, tal vez poda facerse de modo orientativo pero  
4178 outra cousa e desenvolveo así.

4179           Tamén falamos da falta de compromiso da xente, como non hai que  
4180 render contas como na empresa privada...pero claro, por un lado parece que  
4181 queremos que haxa elementos, eu dixen coercitivos, el dixo non coercitivos,  
4182 pero ter que responder¿?, e polo outro isto oporíase a unha formación desexada  
4183 e como proceso de investigación. Eu vexo máis ven como unha necesidade de  
4184 concienciar ó profesorado, de promover a súa motivación e o seu compromiso,  
4185 ilusionalo polo seu labor...Algo máis dende “dentro” porque creo que son os  
4186 valores e as actitudes as que máis inflúen no compromiso...capacitar ao  
4187 profesorado para a formación.

4188

**DÍA 23/05/03**

Quero dicir algo que me molestou algo, máis ben trátase de que non se cumpre o que tiñamos falado de comentar si vamos aos centros da zona de responsabilidade de outro/a, só para que o saiba; non en tanto, logo sublíñase cando o fan outros ...

... foi con ... a filmar o da exposición que fixeron sobre o día da muller no Otero...non me dixo nada, o ano pasado fora eu porque lle facilitara material..non sei se isto ven de anos atrás...pero o caso e que non me dixo nada, aínda que o outro día despois das Xornadas sobre transversais me ensinou un CD que debía ir duplicar que creo que era sobre iso..O tema, que non comentou nada e como anda con ... no de sexualidade e demais...O detalle...

**DÍA 29/05/2003**

Onte tivemos Plenario.

A destacar o debate sobre a difusión do Plan Provincial que este ano fan os CFR, aínda que a Consellería o puxo na súa web.

Xa fixeramos propostas previas sobre unha que fixo a ... en relación coa información sobre as modalidades. O certo é que en gran parte foron sobre o procedemento e enfadouse un pouco porque a súa era de contido. A min pareceume importante o procedemento e sobre o contido so dixeran que moito máis sintético, cousa que todo o mundo fixo en xeral e outros consideraban que debía ser obxecto de debate na xuntanza (...) igual que eu.

Elaborárase unha proposta de difusión a través dunha especie de tríptico, na que traballaron moito no deseño e en escribir a información (... e ...). Eu xa pensaba que ao ser tan elaborada tiña o problema de que a ían a defender fortemente...Cando se abriu a rolda de opinións víronse algúns defectos de forma e claro trataban de defender o que fixeron, pero moi ben porque eran conscientes do seu nivel de proposta. Había como dúas actitudes o profesorado interesado pois xa busca a información que lle interesa (co resto

4220 pouco ou nada se pode facer) e outra procurar que a información sexa o máis  
4221 motivadora e clara posible para que o acceso sexa doado porque isto favorece a  
4222 posible participación na formación.

4223 Cando se falou do procedemento-estratexia para presentar e difundir o  
4224 Plan decidiuse:

4225 - Unha presentación oficial

4226 - Ir nós os/as centros, (de modo inmediato a levar o Libro e o CD e logo  
4227 o tríptico que ten vir da imprenta), e reunírnos co profesorado se fose posible,  
4228 ou cos membros dun Departamento, Comisión pedagóxica ou cada quen vería .  
4229 Neste punto eu discrepaba un pouco porque quería subliñar que eu consideraba  
4230 importante poder reunírnos con todo o profesorado do centro a ser posible. ...  
4231 sen embargo, sempre quere deixar estas partes pouco concretas...Hai como  
4232 dúas posturas estratexia máis definidas/ estratexias persoais. Eu non me opoño  
4233 e de feito o fago a que cada quen se adapte ó contexto pero creo que debía  
4234 quedar moi claro o que sería desexable e por que; tal vez para os/as demais o  
4235 estea pero eu necesito o contraste e de feito preguntei que inconveniente se lle  
4236 vía a reunirse con todo o profesorado porque tal vez eu non o vía porque non  
4237 tiña experiencias negativas ( a verdade é que eu observo que hai certa  
4238 prevención a reunirse cos “claustros”, tal vez eu non son consciente do  
4239 “perigo”, e “ a ignorancia é atrevida” pero como creo que vou con humildade,  
4240 con actitude colaborativa , sen preocuparme excesivamente pola miña imaxe  
4241 persoal no senso de que me consideren “sabia”a expor o que sexa e a quen non  
4242 lle interese é cuestión súa, eu non quero forzar a ninguén pero si podo buscar a  
4243 posibilidade de que me escoiten e de facer máis atractiva a mensaxe...; tanto  
4244 máis cuanto que sabemos que o noso contexto é bastante inmovilista. Certo que  
4245 cada quen ten dereito a defende a imaxe que cree que debe ter e que non debo  
4246 medir ós demais por min ), non co Claustro como tal porque non se trata de  
4247 interferir na súa vida senón con todo o profesorado, sexa reunido en Claustro  
4248 ou non. O .... díxome que mesmo non ter quórum que ... o sabía ben pola súa  
4249 experiencia ... ou saber que hai mal ambiente..., ... igual; pero claro isto xa é  
4250 contexto outra cousa e que non se procure telo.

De novo aparece a problemática de combinar o individual e o grupal, o nivel de actuación individual e a actuación con criterios e procedementos de grupo...

- O terceiro paso.

O que me gustou moito foi a actitude de ... cedendo, aínda que lle parecera que era igual, e disposto a remodelar a proposta pese o traballo que supuña encima do que xa levara. No despacho comentoume que era unha decisión de grupo e que no grupo nos lavabamos ben e que a respectaba CLIMA RELACIONAL\_Influencia. Hoxe penso en darlle as grazas, recoñecerlle esa actitude tanto máis cuanto que el pensa que non era necesario e a súa actitude é un pouco escéptica e porque isto é algo que eu valoro xa que creo que respectar os acordos de grupo é importante (neste caso dende logo hai unha presión porque se vai a “comprobar” noutros ¿?).

O tema de ... que tiña unhas fotocopias coa posible información que incluír na presentación en Ppt que eu suxerín para levar os centros. ¿Non é da presentación dos P. Europeos? Non mirei ...; logo ensinou que tiña máis, escrito a man, pero que xa non o puxo para non condicionar (púxose algo colorada...o igual que cando se comentou que era un acordo facer a presentación en Ppt cando ... o cuestionaba...). Anotei nas notas do Plenario “momento de gloria” porque outra veces lle vexo certo sorriso irónico cando fago algunha proposta ou digo algo que fixen ... algo así como dicir eu tamén fago ou propoño cousas e como eu son”pata negra” segundo ela, aínda que igual hoxe xa non o diría ... pese a todo hai bo clima, non podemos prescindir dos nosos lastres. E de todos modos a min paréceme moi ben que todo o mundo teña o seu momento no que aporta e sinta a satisfacción de facelo...

### **DÍA 11/07/03**

Onte tivemos xuntanza para ver a selección que cada sección e a sede central fixera.

4281 Comezou, a dirección, polas seccións, unha actividade a do periódico  
4282 non “gustaba” e creouse certa polémica...máis alá da actividade en si a min non  
4283 me gustou e sentínome mal porque parecía que as seccións tiñan que “dar conta”  
4284 do que seleccionaran e nós¿?; o lóxico sería compartir e confeccionar o Plan en  
4285 equipo, ... por isto eu cando xa remataran dixen que me gustaría que opinasen  
4286 da selección que nos fixeramos.

4287 Hoxe pola mañá comentei o tema, ... que si comentara algo sobre o de  
4288 Verín dixo que se dera conta e que afrouxara con respecto a .... ... e ... como  
4289 que non tiñan esa percepción..., pero ... non falaba e cando eu dixen de darlle a  
4290 palabra a quen a deseñara a actividade que se criticaba para xustificala, entón  
4291 algo dixo . ... admitiu algo pero non parecía velo así ou preocuparlle, pero tal  
4292 vez pola parte que lle tocaba...

4293

4294 **DÍA 16/07/03**

4295

4296 Últimamente escribo menos, estou menos motivada, o traballo, non  
4297 sei...

4298 Onte estiven en Santiago, nas xuntanzas para os G.T. da estrutura  
4299 galega de contidos.... Trátase de participaren Grupos de Traballo que, segundo  
4300 parece, elaborarían materiais de referencia para poñer a disposición do  
4301 profesorado no portal educativo Cousas que reseñar serían ...

4302 A maior parte de nós anotámonos, a xente di que o traballo de  
4303 elaboración de contidos co apoio das NN,TT. é interesante...e parece que se  
4304 reconece que as cousas van por aí...Trátase de materiais para colgar na rede, no  
4305 portal educativo. Hai interrelación a nivel nacional con outras comunidades, co  
4306 MECD e faláron tamén de Europa...tamén pode ser que todo quede en  
4307 nada...En todo caso parece que están comprometidos porque o Ministerio de  
4308 Ciencia e Tecnoloxía...dixo que por cartos non sería... e hai que responder...

4309 O noso papel, máis ben a situación administrativa non esta definida, por  
4310 un lado pídesenos tempo completo e por outro somos persoal dos CFR¿?. Ó

responsable do portal non lle preocupa isto, é dicir non é da súa competencia...”pois non participes” lle dixo a alguén...

Parece ser que as direccións pediron participar porque se considera que é formación do profesorado e que nos deberíamos estar aí, pero ¿cómo?. Ata hai quen di si dalgún xeito pasarán os CFR a ser os que elaboren os contidos. Outra cousa é que, segundo a alguén se lles escapou onte, haxa loitas internas non se sabe ben para que...para definir a composición dos grupos ou para que...dixose que todo dependía do Conselleiro...O que parece claro é que nada de aumentar persoal.

A min unha das cousas que me preocupou ó escoitar falar o responsable, cando dicía de elaborar contidos que o profesorado podería empregar na aula...é que parece que a autonomía do profesorado se pode ver moi comprometida, porque se falou da integración curricular das NN.TT. e de elaborar materiais e dalgún xeito me daba a sensación de que ó profesorado se lle asignaba un papel aplicador...

Unha cousa que observei é que hai moitos/as compañeiros/as que consideran que a anterior organización por áreas era máis adecuada para traballar co profesorado da área da que ti eres especialista. Isto implicaría ligar a posesión do coñecemento disciplinar ó exercicio adecuado do asesoramento ASESORAMENTO DE CONTIDO. Eu creo que axuda o posuír coñecementos disciplinares, pero hai que ter en conta que non se poden coñecer diferentes disciplinas á vez...ademais nós somos asesores/as xeralistas. Tamén se pensa que agora somos moitos máis xestores..dos cursos...como a planificación se fai máis centralizada.

Respecto da PLANIFICACIÓN vexo que resulta difícil a COORDINACIÓN. A comisión nosa pensaba xuntarse coas persoas responsables dos CFR para falar da filosofía que subxacía ás actividades, materiais posibles relatores/as...á fin eu chamei a coordinadora porque un compañeiro que levaba unha actividade me chamou a min para preguntarme que tal un grupo no que foi relator e logo me preguntou pola actividade, que tiña que facer o orzamento e non era igual segundo de onde viñeran os



4342 relatores/as...como lle dixen que era da nosa comisión e o que pensáramos  
4343 facer...vendo que cumpría dicirlles algo chameina e serviu para por unha  
4344 xuntanza ó día seguinte, faltou unha persoa...Pouco máis que para falar  
4345 dalgunhas persoas relatoras e por en común bibliografía, así como acordar unha  
4346 xuntanza en setembro coas persoas que leven as actividades...

4347        Todo o mundo andamos cheos de traballo e as cousas que non son  
4348 imprescindibles quedan, ou máis ben habería que dicir que moitas veces o  
4349 urxente despraza ó importante. TEMPO.

4350        Eu aínda teño a memoria, a valoración de materias e os/as orzamentos  
4351 por facer así como ordenar un pouco as miñas cousas do  
4352 traballo...Organizámonos en gardas pero xa fun os/as días de garda e máis e por  
4353 unha cousa ou por outra non fago nada...Sei que debería ser máis efectiva na  
4354 organización...pero vexo que un pouco lle pasa igual a todo o mundo...; ... a  
4355 mañá díxome que estaba a presupostar un curso e que aínda tiña anexos 3 sen  
4356 facer, eu igual..., .... tampouco fixera a memoria e outros tampouco...O caso é  
4357 que si o deixo para setembro tampouco terei tempo pois xa o empezar teño  
4358 morea de cousas para facer...ademais tería que xustificarllo a dirección que  
4359 puxo o tope no 30 de xullo, salvo causa xustificada...Todo o mundo se queixa  
4360 de que ten todo atrasado, do TEMPO...Esta mañá comentábo coa dirección e  
4361 dixo que era que non se cumprían prazos e unhas cousas retrasaban outras ...

4362        Outro detalle, as direccións son ben diferentes. Na xuntanza da nosa  
4363 comisión o día 10, falouno ... que si cada quen entendía ou dicía unha cousa  
4364 porque por exemplo no de anotarse para o dos G.T. da estrutura galega de  
4365 contidos uns dixeron que só anotarse nun, outros , como o noso, que onde se  
4366 quixera...Onte unha dirección lle dixo os/as asesores/as que a dieta era cousa de  
4367 Santiago e a outras persoas non se nos dixo nada...

4368

4369        **DÍA 30/07/03**

4370

4371        Hoxe falei con ..., de ... para desexarlle felices vacacións e preguntarlle  
4372 como vai de saúde...Comentamos o da Calidade a propósito de falar que este

4373 ano non tivemos tempo para nada. Díxome verás para o ano, referíndose o Plan  
4374 de Calidade no que está previsto que entremos. O seu CFR, este ano, estiveron  
4375 no Plan de Calidade.

4376 A súa opinión é que entorpece moito o labor, que hai moita burocracia.  
4377 Que iso si, todo é avaliable. Pregunteille si tamén o pedagóxico ou só o  
4378 susceptible de cuantificar, contestoume que o pedagóxico nada.

4379 Eu, cando se nos dixo que para setembro tiñamos que entrar xa non  
4380 dixen nada. Téñome manifestado xa no senso de que hai persoas que fai moito  
4381 tempo que vimos loitando pola calidade, tratando de mellorar o que facemos.  
4382 De feito, nós, vimos traballando en diferentes aspectos para a mellora e  
4383 considero que isto é “calidade”.

4384 Houbo unha xuntanza na que se expuxeron experiencias e a que  
4385 asistiron a dirección e un membro do equipo, este dixo que o que el vía ben era  
4386 que seríamos nós os/as que decidiríamos os criterios e os compromisos...De  
4387 acordo, o problema vai ser cando haxa que valorar procesos, a repercusión da  
4388 formación..., as dificultades van a ser similares as de agora. Certo que nos pode  
4389 obrigar algo máis o ter que “render contas” pero si só mellora o de ter o seu  
4390 tempo os papeliños...¿Qué pasará cando 15 días antes da celebración dun curso  
4391 non haxa as confirmacións suficientes como ben sendo bastante frecuente?  
4392 dise, suspéndese, ben ...creo que son moitos os que van a suspenderse. Para nós  
4393 máis cómodo...pero logo cuestionarase a nosa capacidade de dinamizar...

4394 Estou de acordo en acometer procesos de mellora e incluso adoito unha  
4395 actitude aberta aínda que me temo que os aspectos problemáticos quedarán de  
4396 lado...e que si xa cada ano temos menos tempo para o asesoramento a centros e  
4397 para a formación en centros, agora aínda teremos menos e só nos quedará  
4398 durmir no centro como case pasou este ano...

4399 Contoume ..., que ela tamén quería ir aos centros e que lle dixeran ...  
4400 que nós eramos organizadores e xestores ¡! non especialistas, que eses están en  
4401 Santiago...pero que ela dixera que cando íamos os G.T....que había que saber  
4402 do tema, asesorar ... . Eu comentei que para ser só xestores que era mellor que  
4403 llo encargaran ó Corte Inglés que o faría mellor...

4404 Eu xa tiña oído algunhas valoracións similares, de descontento, dicindo  
4405 que a cousa quedaba máis en papeis...certo que lle deron a ISO¿?. Gustaríame  
4406 saber se houbo mellora na formación do profesorado...

4407 A idea de xerarquía parece presente: especialistas, xeralistas (xestores).  
4408 O que é especialista (en contidos) pode asesorar, ¿qué será asesorar baixo estes  
4409 presupostos?. Todo vai de acordo cos tempos e as orientacións en educación:  
4410 clases: uns valen outros non, cultura do esforzo...

4411

4412

4413 **2004**

4414

4415 **DÍA 20/11/2004**

4416

4417 Xa tempo atrás me tiña planteado que non pode dicirse que  
4418 desenvolvemos procesos de asesoramento tales que poida dicirse que respectan  
4419 a autonomía do profesorado, que sexan capacitadores. Agora con estes tempos  
4420 de “calidade” a golpe de papeis que todo o miran, ademais do pouco tempo que  
4421 queda para pararse nos “rollos pedagóxicos” como algunhas persoas din, ou  
4422 para “filosofar” ..., Claro que aquilo que non pode evidenciarse, sexa con  
4423 papeliños ou con números ou con algo que se ”vexa”, ten moitos problemas  
4424 para ser defendido..., como o asesoramento...

4425 Tal e como está o panorama non vou ter moito que dicir, bueno sería  
4426 tanto que xa nin podería. Todo o mundo temos que estar continuamente  
4427 cubrindo papeis e ocupándonos de ter as famosas evidencias; si xa antes era  
4428 difícil debater, consensuar, traballar colaborativamente, ...e só para dicir que  
4429 temos *certificación da calidade* do noso servizo ...

4430 Ademais das diferenzas no modo e modelo en que cada quen de nós  
4431 entende e actúa, está o grao en que o profesorado quere e pode exercer a súa  
4432 responsabilidade. Volvo a pensar naquilo de pretender educar para a  
4433 democracia cos métodos da escravitude...

Non en tanto, asesorar, digamos que mantendo a “pureza do concepto”..., hoxe máis ben creo que en todo caso habería que camiñar cara esa pureza que persegue a autonomía e responsabilidade, o protagonismo do profesorado, a cuestión é como se camiña, se se fomenta esa autonomía, responsabilidade, etc ou se “da” e se luce un “o moito que sabe” do que sexa, claro que si o profesorado valora que saibas, nos primeiros momentos máis que asesorar sería formar e ir camiñando cara as relacións horizontais.

## 2005

### DÍA 18/01/2005

O proceso de mellora da calidade ou de “Certificación” está sendo arduo. Isto de pertencer á *Comisión de calidade*, e ademais tentar que non todo sexan números, que sexa un proceso o máis reflexivo posible ..., a dificultade é facer medible ou visible o que non é cuantificable...

Ademais, si por un lado tentamos facer un proceso participativo, polo outro é sumamente difícil porque o tempo resulta moi escaso para estudar os documentos, ir tratando de implantalos previa aprobación no Claustro, a terminoloxía, un certo reparo de facer obxeccións a algo que nos elaboramos con tantas horas que investimos, ... levan a que se dea o visto bo ao que se presenta para logo xerarse malestar ao ter que cumprilo e ser totalmente conscientes do que implica...

Como queremos obter a certificación todo vai o máis de presa que podemos e prodúcese agobio... Ata quen máis defende a calidade pona en dúbida en momentos de apuro..., e mesmo o clima relacional reséntese...

### DÍA 01/06/2005

4464 O tema da avaliación inicial nos Proxecto de Formación e  
4465 Asesoramento á Centros. Certo que o cuestionario é complicado para corrixir  
4466 sobre todo, pero tal vez é isto e que non se “ve” cal é a súa utilidade, non se  
4467 emprega a información obtida como punto de partida...Cando o  
4468 comentamos, pareceu ben indagar cal era a actitude e as expectativa do  
4469 profesorado ante o traballo a desenvolver...Todo o mundo pode asumir,  
4470 teoricamente, que debe facerse unha avaliación inicial, pero creo que se pensa  
4471 máis en contidos que noutra cousa..E claro que tamén importan os contidos  
4472 relativos ao tema, pero crear contextos favorables para facelo, que a xente nun  
4473 grupo ou proxecto asuma como responsabilidade súa o traballo e que se tente  
4474 delimitar as responsabilidades de cada quen, penso eu que é fundamental...Se  
4475 non ou se pasa do traballo, ou se pensa que a persoa asesora e o relator son os  
4476 que teñen que “dar” e o profesorado recibir...e como moito obtense un  
4477 “produto” que, penso eu, para nada garante que o profesorado se desenvolva  
4478 profesionalmente, como moito que obtén coñecementos disciplinares, técnicos  
4479 de manexo dun programa informático e para que serve na aula...Ben, pero se  
4480 desexamos que o profesorado se implica, máis alá, se comprometa cómpre que  
4481 sexa moi consciente de cal é a súa responsabilidade, o seu papel na formación e  
4482 cal debe ser ese “produto” que se obteña...Mesmo demandar dos CFR e das  
4483 persoas asesoras o que necesita...

4484 O caso é que algunhas persoas asesoras pensan que o importante e que,  
4485 se por exemplo, un centro quere facer unha web e consegue “montar” a súa  
4486 web, o obxectivo está conseguido e si acaso que xa chegará o momento en que  
4487 esa web se empregue como recurso didáctico. Eu penso que dende o principio  
4488 debería estar claro para que se fai unha web, e se se comezase por “montala”  
4489 debería seguirse coa incorporación ao labor educativo do centro... Tamén se  
4490 cre, de “boa fe” que ao realizar actividades de formación o profesorado se  
4491 forma, ou chegará a formarse. Penso nas palabras de Eraut (1978)...abandono  
4492 las hipóteses...que un asesor/a es necesariamente ‘no directivo’... pero a  
4493 verdade penso que debemos ir a raíz das cousas...Dime...(un asesor de outra  
4494 provincia que regresou a aula), que a xente non está polo labor...e

desgraciadamente vamos vendo que é así na maioría dos casos...Pero é coma a pescadiña que se morde a cola...Non procuramos, non podemos, non sabemos...facer que a xente sexa consciente da importancia da formación, do seu compromiso e responsabilidade no labor docente, e tamén na formación...E logo, pois a formación é un verniz que enseguida desaparece.

Estamos desencantados/as porque o profesorado non se implica, reclámase a obrigatoriedade da formación, que si se cobrase se lle daría máis valor...Tal vez sería bo que non se esqueza suscitar, promover, ...o compromiso do profesorado...tratando de crear contextos favorecedores para que realmente se produza formación e desenvolvemento persoal, profesional e institucional.

Pero doume conta que algunha xente esa “teoría” do desenvolvemento persoal, profesional institucional, pois iso é “teoría” e o que hai que facer e producir resultados...Mesmo que se confeccionen actividades de aula pero sen tanta “teoría” pedagóxica...

Eu creo que non hai que desbotar os “contidos” pero que se fai e como se fai tamén é moi importante, cando eu propuña incluír os obxectivos no programa e maioritariamente se dixo que non era necesario que xa ían na folla do Libro e cando comentei que na avaliación se preguntaba sobre eles se dixo que se daba unha fotocopia da folla do libro...E moito menos a metodoloxía...Eu creo que isto contribuiría a ir educando ao profesorado respecto a que é, para que, e como debe ser a formación...; ademais o programa concreta a oferta e non sempre os obxectivos se corresponden...

Respecto da metodoloxía ...argumentou que o profesorado era adulto e xa sabía a que viña a un curso de novas tecnoloxías. Eu dixen que si era adulto pero que logo nos queixabamos cando viamos que se quedaban no dominio técnico e non se preocupaban da dimensión didáctica (polo xeral).

Certo que na actualidade o profesorado xa demanda, algún, cursos sobre utilización didáctica...máis ben para que sirve ou pode servir na aula e paréceme ben pero creo que hai que ir a integración “normal” no currículo, no labor diario da aula e concibilas coma un recurso máis , non endosalas...Non

4526 sei se isto contradí a miña argumentación posto que si agora, despois de moito  
4527 tempo de haber cursos de “informática” a xente comeza a demandar uso  
4528 didáctico..pero a verdade e que pouca o fai... E por outra parte..nos últimos  
4529 cursos o uso didáctico dano informáticos que si saben para que pode  
4530 empregarse pero non teñen experiencia de aula. O profesorado valóraos ben,  
4531 porque soen adaptarse o que lles piden, teñen paciencia, interaccionan ben...o  
4532 cal é moi positivo...pero dubido que logo isto chegue a aula...Aínda que non  
4533 teño datos fehacientes disto último, porque si é certo que elaboran, por  
4534 exemplo, pequenas presentación en ppt. Logo se o fan para a súa aula xa é  
4535 outra cousa...

4536

4537 **DÍA 23/11/2005**

4538

4539 Estase no proceso de elaboración do novo Decreto e hai certo malestar  
4540 porque son os sindicatos os que no lo facilitan en lugar de ser a propia  
4541 administración.

4542 Finalmente, os sindicatos piden que si temos achegas, a boas  
4543 horas...pero bueno, eu aínda que estou a tope tratei de sacar tempo para achegar  
4544 cousas aínda que son moi escéptica, finalmente mandeinas ás 3 da tarde porque  
4545 seica mañá vai a Mesa Sectorial... Daríame rabia perder o traballo aínda que  
4546 non sei se o miraran; pero quero participar dalgún xeito, que no me poida  
4547 reprochar nada...

4548 Igual ocorre como coas achegas ao Plan Marco, que non sei como  
4549 andan, facer fixémolas ...

4550 Quero comentar tamén o tema das achegas ó deseño das convocatorias,  
4551 ven sendo o mesmo, pero e que si non participas pois logo pensas que o  
4552 puidiches facer e se participas non sabes a traxectoria do que fas... Eu fíxenas a  
4553 todas, a xente fixo as dos PFAC, non todos...A fin hoxe tiñan unha xuntanza  
4554 en Santiago ...Refundíronse como pareceu..., sen debate conxunto...

4555 ... Chamoume para comentar o dos Seminarios que había un cambio  
4556 grande porque por tradición eran máis autónomos e para elaborar

materiais...Eu dinlle un senso máis de traballo de investigación con certo rigor...En certo modo parecía que me quería convencer de que non era así, eu díxenlle que era a miña opinión...Tiña poucas ganas de discutirlle porque vai saírse coa súa...Por outra parte como que quería comentar e contrastar...

Total como eu son tan teórica e pouco realista...Isto dígo eu, é como penso que me ven...Aínda que vexan a razón do discurso, logo na realidade fan o que lles parece e cando teñen que escribir un documento son “positivistas”...

Non estou conforme co procedemento de achegas, enviáronse as convocatorias por mail, a de PFAC as outras eu tiñaas, e facer as achegas con unha cor e mandalas. Pero xa digo que non houbo debate conxunto...Eu fíxenas, levo traballando na casa a reo, ademais de no centro, pero como me chamaron para dúas comisións de planificación, tamén a outros, e queixouse de que ninguén dicía que non. Eu expliquei como fora e que se era unha decisión conxunta de ir só a unha ben pero, que eu non dicía que non cando outros ían, non quería que dixeran que non colaboraba e quedar mal ...

Non me gustou que dixeran, máis ou menos, que se me importaba máis o que dixeran que o traballo, coñecéndome, e ademais que cumprín coas achegas, non todo o mundo o fixo...; pensei que ía haber posta en común e que todo o mundo aportaría, ... logo dise que a xente non aporta ...

O certo é que a semana pasada fun 3 días a Santiago, ás dúas comisións e a o de Platea, vaía embolado, tivemos que meternos sen saber onde porque non deron información suficiente nin veraz, e agora só se nos incrementa o traballo. Por outra parte, se ben é certo que á algunhas cousas podes dicir que non eu considero que se che piden colaboración é porque a necesitan de maneira que aínda que me custe tempo persoal eu fágoo.

Hoxe estivo ..., co seu problema...Estabamos todas e .. dixo que si estiveramos para o ano ...Eu realmente aínda non me plantei o tema...Por un lado seguir, ... polo outro a min apetécame ir a aula e mesmo creo que sexa, entre e comiñas, máis descansado e como que estou un pouco baixa, á veces penso que si xa levo demasiado tempo e non o fago ben e os outros o fan mellor, teñen razón, son máis realistas, e valorados porque se basean nos



4588 coñecementos. Eu pretendo ir máis a raíz e non creo que teña que saber de  
4589 unha disciplina en concreto senón procedementos ... Levámonos de marabilla  
4590 pero entre a Calidade e tal, non hai tempo, choven múltiples cousas... cada  
4591 quen fai como mellor entende e boto de menos que debatamos temas de  
4592 asesoramento, Contrastar o que eu teño lido e penso...

4593

4594 **DÍA: 20/12/2005**

4595

4596 O tema da calidade segue a provocar ansiedade e todo xira e torno a  
4597 ela...

4598 Os Plenarios nos que se tentaba facer unha avaliación non se fan. Todo  
4599 ven a xirar e a ser substituído pola Calidade; a análise de datos viría a ser a  
4600 ¿Avaliación?; pero cando nos dean os resultados vamos a ver datos e como  
4601 moito chegar a conclusión de que algo non vai ben...Cousa que xa  
4602 apreciábamos e con moitos máis matices antes; outra cousa é que ante o  
4603 contexto e as posibilidades de recursos, formación, compromiso, capacidade  
4604 propia, formación, etc., poidamos e queiramos acometer procesos sistemáticos  
4605 de mellora.

4606 Os Plenarios apenas tratan cuestións pedagóxicas , e as que se tratan  
4607 van en relación co sistema de calidade, *adaptándoas* a esta . A lo menos  
4608 algunhas persoas non estamos satisfeitas, cremos máis produtivos os de antes,  
4609 tenmo comentado ...; e mesmo...que estaba moi convencido xa amosa cansazo  
4610 e ve que todo son papeis.

4611 Pode que a CALIDADE, tamén sexa difícil de levar a cabo por ter xa  
4612 outros modos de traballo aprendidos e fose preciso un rodaxe...Ademais de que  
4613 hai cousas dificilmente sometibles a propia auditora dixo: *ya sé que los*  
4614 *servicios presentan dificultades para elaborar un sistema de calidad*, cando  
4615 fixo a previa e mirando os PFAC , grupos e Seminarios, de feito penso que ía  
4616 “aprendendo” ao entrevistarnos...

4617 Eu, nestes cursos xa non escribo diario, practicamente, tamén teño  
4618 moitísimo menos tempo, menos motivación, parece que me derrota a *calidade*,

como que vería que non é posible o que me gustaría respecto da mellora do noso traballo, ...que son bastante ilusa...De feito dígolle a ..., ás veces, e penso para min que me aportan doses de realidade, el e outros compañeiros/as...

## 2007

### DÍA 16/08/07

Comezamos a preguntarnos e pensar si, ao facer tanto tempo que non estamos na aula, non estaremos perdendo coñecemento e comprensión sobre o que pasa tanto nas aulas como nos centros. Eu, son capaz de lembrame perfectamente do que acontecía na miña e no meu centro, non en tanto, dise que o alumnado ten cambiado, e as familias, ...

O asesor/a experimentado e ¿lonxe? da práctica docente. Ás veces saen comentarios relativos a esta cuestión...

O problema de que a medida que pasa o tempo, “tal vez” gañamos experiencia e saber facer no labor asesor pero parece que nos esquecemos da realidade que vive o profesorado nas aulas, dos inconvenientes do día a día e que reflexionamos sobre o que debe/debería ser como si esqueceramos que logo isto non chegará o profesorado ben porque realmente non lle é útil, ben porque resulta tan demandante para el que non o fará, ou tal vez outros motivos...

Semella que concibimos estratexias e procedementos de formación, teoricamente, ben fundamentados, acordes con principios da práctica, da investigación-acción, ben deseñados, etc., etc., pero logo non dan resultado ou a lo menos non o pretendido e mesmo fracasan estrepitosamente. O profesorado e os centros parecen esperar/demandar do sistema de formación e de nós máis solucións, receitas, guías efectivas que principios de procedemento, orientacións, máis peixe para comer que ensinalles a pescar...;

4649 en definitiva, máis modelo de asesoramento de contidos ca de procesos.  
4650 Desenvolvelos implica capacidade e outras cousas...

4651       Aquí parece que interveñen cuestións de compromiso, valores sostidos,  
4652 concepcións sobre a finalidade da educación, sobre o labor docente, ...Certo  
4653 ¿desencanto? ante o que son os resultados que se veñen obtendo e os  
4654 previsibles, da acción docente e educativa. ¿Para que investir tanto esforzo,  
4655 investigar e experimentar novas maneiras de ensinar...si os resultados son  
4656 decepcionantes e, no mellor dos casos, incertos?. O alumnado precisa man  
4657 dura, os pais teñen que colaborar, ..., e como toda a vida, o alumnado ten que  
4658 se esforzar, machucar, ...

4659       Parece que os/as asesores/as vamos con unha mensaxe optimista, de que  
4660 é posible a mellora, o cambio, etc., e que o profesorado e os centros responden  
4661 coa “realidade”. Aquí xógase tamén e sen dúbida, o como facer o labor asesor,  
4662 o modelo de asesoramento e formación, as actitudes das persoas asesoras,  
4663 algunhas das cales participan da postura do profesorado...

4664       Ante esta situación hai respostas de asesoramento á formación que  
4665 “rebaixan obxectivos e optimismo e aceptan seguir “receitas”, “modelos”,  
4666 mentres outras consideran que isto é, dalgún xeito, aceptar cambiar algo para  
4667 que nada cambie, dar unha mensaxe errónea, que hai que ser máis radicais que  
4668 non traumáticos/as, pois tamén a historia parece amosar que con “panos  
4669 quentes” non se logran melloras. Dito así parece que a solución pasa por atopar  
4670 a combinación “boa”, para avanzar non traumáticamente, sen concesións á  
4671 mellora...Pero o problema persiste, cómpre ineludiblemente, o compromiso, o  
4672 esforzo, a entrega, ilusión, capacidade investigadora e de mellora da práctica  
4673 do profesorado e dos centros... ¿Cómo se consegue?, Diseñar e levar a cabo  
4674 unha estratexia posibilita que combine adecuadamente presión, estabilidade e  
4675 inestabilidade, só é posible co compromiso e implicación do profesorado  
4676 (obviamente o das persoas asesoras dáse por suposto), e as mensaxes teñen que  
4677 ser inequívocas. ¿Poden selo cando os/as mesmos/as asesores/as discrepamos  
4678 desde cales son as finalidades educativas, os modelos de formación e

4679 asesoramento a seguir e algo moi importante, sobre como implementar unhas e  
4680 outros?.

4681           Isto pon de relevo a necesidade de asumir, de compartir, previo debate,  
4682 o modelo de asesoramento á formación e, aínda máis alá, uns principios de  
4683 actuación que garantan a implementación efectiva do mesmo. Non é  
4684 infrecuente que se comparte ideas, modelos, principios, de modo verbal e  
4685 porque intelectualmente apenas hai marxe para a discrepancia e sen embargo,  
4686 as actuación resulten moi diferentes. Cuestións, por outra parte, tamén  
4687 presentes na vida dos centros e do profesorado, e que constitúen así mesmo,  
4688 grandes dificultades no labor docente.

4689

4690

4691 **2008**

4692

4693 **DÍA 24/1/2008**

4694

4695 Colaboración e traballo en grupo

4696           En ocasións, e despois dun xa longo traxecto, xorden reflexións que  
4697 poñen en cuestión aspectos tan comúns e que, teoricamente, suscitan o  
4698 consenso, como a colaboración, o traballo en equipo, a necesidade de ter  
4699 recursos para o labor asesor e de facelo con economía de esforzos, non traballar  
4700 de forma individualista; aspectos por outra parte que son obxecto de “traballo e  
4701 recomendación” ao profesorado e centros

4702           ... a propósito de que unha relatora lle di que determinado material xa  
4703 llo deixou a outro compañeiro (para o Centro de Formación e Recursos) sinala  
4704 que deberíamos ter un procedemento para compartir materiais, a nosa  
4705 experiencia de traballo, unha especie de base de datos a que recorrer; porque se  
4706 ben hai certos temas dos cales un de nós é referente claro, (están directamente  
4707 relacionados coa especialidade) outros non.

4708           Comento que estou de acordo, que no último plenario se falou de facer  
4709 grupos entre nós para ter apoios para o asesoramento ( en concreto sobre a

4710 elaboración dos proxectos de grupos, seminarios, PFAC, sobre que temas, de  
4711 acordo coas prescricións de non abordar documentos de obrigada confección  
4712 por partes dos centros (en certos momentos tamén se criticou isto, a  
4713 elaboración do PCC, PEC...) e que votamos e decidimos non facelo (lembro;  
4714 non obstante que o momento non era bo porque se pretendía acadar consensos  
4715 que ían cuestionar certas actuacións previas sobre decisións que xa, ( algúns de  
4716 nós), se tomaran e, tal vez, porque non se vía moito senso a non permitir que o  
4717 profesorado e centros traballasen sobre o que nese momento constituía unha  
4718 necesidade, se ben, prescriptiva, ao derivarse da implantación da LOE. Tamén  
4719 subliñei que por iso dixera tamén que estamos a “esquecer” todo o pedagógico,  
4720 que sempre “din a lata” con este aspecto pero ultimamente para que non se diga  
4721 que son a de sempre e que son unha pesada ( tamén teño observado que se  
4722 escoita, porque se me recoñece certa autoridade para falar disto, porque se me  
4723 respecta e porque tampouco hai argumentos para rebater a súa conveniencia  
4724 pero, son máis realistas ca min, e a Pedagogía, é “un rollo”, non é realista nin  
4725 efectiva ...

4726

4727 **DÍA 25/01/08**

4728

4729 Este ano dáme a sensación de que pouco teño que facer en relación coa  
4730 difusión e promoción da formación na área de L.Estranxeiras, e tampouco co  
4731 aspecto de axuda, de asesoramento. Pregúntome se é algo imputable ao meu  
4732 labor, porque outras asesorías si teñen algo máis de dinamismo ou se, a lo  
4733 menos en parte está motivado porque hai unha abundancia e sobreabundancia de  
4734 ofertas: anticipación da lingua estranxeira, seccións bilingües, Programas para  
4735 a mellora da competencia lingüística do profesorado (PALE, QUALE, etc.) e  
4736 tamén do alumnado. Está todo tan centralizado, mesmo soen dirixirse os  
4737 Servizos Centrais para obter información, en ocasións nós mesmos/as lle  
4738 dicimos que o fagan. Isto é comprensible porque nós coñecemos máis ou  
4739 menos o que sae nas convocatorias, ordes, pero a orixe delas e a xestión e  
4740 desenvolvemento lévano aí. A nós pídesenos colaboración puntual e isto

mesmo está a cuestionarse por considerar que, por un lado que se interfere no noso traballo no Centro de Formación e Recursos, que os desprazamentos supoñen un risco e mesmo que esta axuda non é realmente necesaria e que somos nós quen estamos interesados/as en ir. Hai parte de verdade, pero ¿non se supón que debemos ter información da accións de formación?, ¿como nos enteramos do que pasa, de que se fala, que propostas e mensaxes se dan ao profesorado?, ¿como nos “formamos” nós mesmos/as?, ¿como se xustificaría que o/a asesor/a de referencia nos Centro de Formación e Recursos non asista a estes eventos, que por outra parte soen ser consideradas como de máis prestixio, polo profesorado, pese a ser, de ordinario, en fins de semana?, ao desenvolverse en “Santiago”, e con condicións organizativas, a miúdo, máis atractivas (hotel, comida, relatores (non sempre) inalcanzables a nivel local.

Nesta situación, que outra cousa que non sexan os “curso”, podes dinamizar cando os centros e profesorado que deciden participar o fan na oferta centralizada e os que non ¿quen os move?.

### **DÍA 02/04/2008**

Conversa con ... e logo veu ...

-Eu coméntolle a conveniencia de tratar de elaborar unha mensaxe común en relación co desenvolvemento das CC.BB., para ter unha orientación común de centro

-Si pero agora xa teñen feito bastantes cousas...Actitude defensiva e de non acordo coa outra proposta

Comento a situación de que se pide como avaliar as CC.BB.. Explicame como el o ve e estamos bastante rato reflexionando e , xunto con ... comentamos como se faría, inconvenientes., Di que non saírse do que din os documentos prescritivos, que é suficiente (creo que é aludindo á outra proposta porque di que se fixo sen leros (eu sei que si se leron, tal vez parcialmente, seleccionado o que se consideraba necesario).

... comenta que teñen un modelo de programación que lles deu a inspección...

4772           Despois dun bo rato de debate, no que percibo que hai certas diferenzas  
4773 na maneira de enfocar o asesoramento, como máis utilitaria pola súa parte; eu  
4774 diría que sen quentarse a cabeza, mentres que eu parece que estou máis “fora  
4775 da realidade”, (eu non o creo así), pero ao falar xúrdeme esa dúbida no senso  
4776 de que eles axústanse ao que lles pide a administración ao profesorado...Pero  
4777 eu creo que, cumprindo o prescritivo deberíamos fomentar a súa autonomía,  
4778 mellora do que fan. Nesto último eles tamén están de acordo pero como que  
4779 percibo que eu son “máis militante” e eles, como máis “realistas”, ...

4780           Resúltame difícil saber como pensan sobre a finalidade última do noso  
4781 labor asesor e sobre como facelo, en definitiva, cal é realmente o seu estilo de  
4782 asesoramento. Con ... a nivel teórico sintonizo pero cando por exemplo  
4783 facemos sesións de formación nosa, xa que este ano é coordinador, vexo un  
4784 pouco...¿manipulador? Porque tentando facer síntese de propostas acaba  
4785 interpretándoas na liña do que el pensa; da a sensación de ser moi resolutivo,  
4786 pero penso que, sen pretendelo e por un “deixarse levar do resto” estamos  
4787 perdendo oportunidades de profundar e aprender realmente...Dalgunha maneira  
4788 vese que redundamos nas mesmas cuestións, non só porque sexan puntos  
4789 focais, que tamén, senón por falta de sistematicidade, sempre parece que  
4790 estamos comezando. Estou segura de que cada quen ten os seus saberes, as  
4791 súas aprendizaxes e experiencia, pero non parece que aprendamos como equipo  
4792 e como centro, conseguir polo en común e debatelos. Xa mo ten comentado...,  
4793 incluso que cando ela fala, a interrompe e non a valora, ao contrario do que  
4794 sucede comigo...

4795           O caso é que tal vez eu, porque non se fai explícito, penso que priman a  
4796 dimensión de utilidade inmediata, que claro que formación ten que ser útil, sen  
4797 cuestionarse (¿?) se o que se reforza serve para que o profesorado o seu labor  
4798 na aula ou se máis ben reforza prácticas inadecuadas. Sei que tratan de ganarse  
4799 ao profesorado ofrecéndolle aquilo que lle resolve, pero ¿cómo resolve?, que  
4800 achega á mellora do labor docente?...

4801           Pode que eu sexa demasiado esixente e, tal vez, algo purista...Pero trato  
4802 de afondar na reflexión, remover modos de pensar, ...cuestionarme se o que

fago vai da acordo, como mínimo, coa filosofía que eu defendo e creo que debe presidir o noso labor, cun modelo de asesoramento...Outra cousa é se o que fago ...¿da resultados?...Pero volvemos a mesma, de que resultados falamos. A utilidade é necesaria, non alonxarse da realidade do profesorado, claro, pero o tema creo que non é dicirlle reforzar o que está facendo se vemos que non vai na dirección da mellora...

Finalmente, eu sei que son un tanto idealista...pero, ¿de que vale ter un “éxito”, que o profesorado diga que ben estivo o relatorio ou o que dixo tal e logo que non se traduza, cando menos, no intento de mellora do labor docente...

### **DÍA 03/06/ 2008**

Cheguei pola mañá e saudeino, entrei coma sempre no seu despacho...ola, onte enfadácheste...Si, (seco, nervioso, o que me sorprende), agradézoche que mo digas... ( a fin é sincero), tiven que vir pola tarde, ...(está realmente molesto e síntome moi mal, vexo unha especie de agresividade contida, por non dicirme que fun causante de que se decidise que tivera que facer a presentación, claro, son a incordianta de sempre e el é escéptico, moi cumpridor pero non lle vai o pedagóxico, como soe dicir ós pedagogos (el tamén o é), como que lle vale todo ...non vai con el. Sáltanme as lágrimas, penso que tamén se sorprende...Pero non vin que se sentira mal...Cando logo o comentei con...(que tamén se enfadou algo con ela, pero comigo peor), consideraba que tiñamos dereito a tentar desenvolver procesos de mellora independentemente de que outras persoas o visen diferente. A verdade é que si ben non todos vían de interese darlles voltas ás cousas, tampouco houbo actitudes tan negativas. O certo é que mesmo entre nós, que nos coñecemos e mesmo nos temos afecto, hai grandes receos, escepticismo, intereses diferentes, etc., ¿que non pasará co profesorado?. Con todo non me arrepinto de intentar que fosemos capaces de vivenciar procesos reflexivos e de detección das nosas propias necesidades, ben se puxo de manifesto que nos costa e que aínda temos cousas que aprender. Ao



4834 fin, en lugar de compartir as posibles problemáticas que xurdían no  
4835 asesoramento sobre os temas das presentacións, o que se fixo foi achegar  
4836 información, o cal non fai senón reforzar, na miña opinión, que nos cómpre  
4837 aprender a compartir en equipo as nosas experiencias, analízalas para mellorar a  
4838 nosa práctica.

4839

4840 **DÍA 08/07/2008**

4841

4842 Hoxe, no plenario, tentaba que nos decidiramos a facer un plan para  
4843 mellorar o noso labor... Non estou, e penso que podo dicir que non estamos  
4844 todos, satisfeitos/as co modo en que van as cousas, os nosos esforzos non  
4845 resultan rendibles, máis alá de que non se faga unha avaliación demorada ... O  
4846 certo é que, como dixen, ...Gustaríame que nos concederamos a oportunidade e  
4847 tempo para mellorar, que acometeramos nós mesmos/as un plan de centro,  
4848 fixar uns obxectivos concretos e priorizar que os cumpramos, conseguilos.  
4849 Valorarnos nós mesmos/as e acometer a nosa formación poñendo en común a  
4850 nosa práctica, experiencia.

4851

4852

4853 **DÍA 13/07/2008**

4854

4855 Agora que ven a fin do curso, como que é momento de valorar, aínda  
4856 que todo se quede en .. palabras... Xa temos falado varias veces sobre a  
4857 formación última, en Sanxenxo. Para min a idea era moi boa, xerar  
4858 coñecemento entre toda a rede...Certo que o tempo era escasísimo e que a  
4859 terminoloxía non se entendía moi ben. Penso que debeu plantearse máis  
4860 secuenciada, comezar pouco a pouco, con tempo para que todo o mundo  
4861 asimilase e comezando por expoñer, máis ben, tentar que todos e todas  
4862 chegamos a conclusión da necesidade de acometer o proceso de xerar  
4863 coñecemento e de compartir un modelo de formación e de asesoramento.

Penso que foi unha oportunidade máis perdida; por un lado a administración como organiza formación, pois xa cumpriu e nós non sei se dicir que o escepticismo predomina e que se por un lado parece que esperamos que alguén nos diga ¿o que temos que facer?, ¿que nos dea a fórmula?... Parece contradictorio que, finalmente, reaccionemos como o fai o profesorado connosco, esperando que lle “deamos” solucións.

A cousa non mellora cando a formación a organizamos nós no Centro de Formación e Recursos, teñen vido relatores destacados, pero claro, o seu discurso é o de sempre e o que eu penso que ten que ser e pode ser: asesoramento de procesos colaborativo, desenvolvemento organizativo, etc. (“teoría”), se di maioritariamente; pero logo quédanos a nós a tarefa de baixo estes presupostos acometer o “traballo práctico”, a investigación e experimentación, para o que temos que pormos de acordo, primeiro na necesidade de facelo e logo en como facelo e en levalo a cabo.

Este ano tentamos que funcionara unha comisión de formación con un tempo “sagrado”, que sempre debería ser respectado e que non deberíamos deixar que se interrompera por tarefas que puideran xurdir. Eu opinen que a formación a desenvolveramos entre nós porque xa tiñamos escoitado a moitas persoas e que no equipo había suficientes coñecementos e experiencia para compartir, pensaba en que tiñamos que acometer nós uns procesos de reflexión con profundidade, para non escudarnos no que alguén nos viñera a contar e logo non elaborar ningún traballo porque non temos tempo. O caso é que ...dixo que había que tratar o tema da avaliación diagnóstica porque era un encargo da administración..., e comezamos xa a seguir dinámicas habituais, desviarnos do falado, producir e non darlle moitas voltas ás cousas, participar pouco, etc.

Mesmo houbo tensións porque, ... e máis eu, que xa o faláramos e estábamos de acordo, dalgún modo nos empeñamos en que se compartira o que xa algúns/has asesores/as tiñan feito arredor dos diferentes programas institucionais e en que nos concederamos tempo para pensar, elaborar estratexias, recursos para asesorar, ... Pero, ao final, non deixaron de ser

4895 exposicións, non tratamento dos problemas que xorden no labor cotiá e ver  
4896 como se poden enfrontar...Concluín que era unha necesidade de moi pouquiñas  
4897 persoas e que o resto se desenvolve como mellor entende, adecuadamente na  
4898 súa perspectiva, e que non vamos a solucionar nada. Claro que é a hora de  
4899 facer *striptease* e isto resulta moi difícil para todo o mundo...

4900

4901 **DÍA 4/12/2008**

4902

4903 Falo con ..., sobre a súa sesión referida a avaliación das CC.BB. en  
4904 primaria, no curso...

4905 Moi ben, usei unha técnica...Cualificar cada quen o seu fin de semana,  
4906 cualitativa (moi ben, ben, ..) e cuantitativamente (1 a 10), Logo polo en común  
4907 e obsérvase que, por exemplo, un ben pode corresponderse con 5, 6, ...Logo  
4908 pasamos a ver que elementos tiveron en conta para avaliar e vese que, por un  
4909 lado, a percepción ao cualificar foi global e polo outro que cada quen ten en  
4910 conta elementos diferentes, sobre os que, seguindo coa dinámica, se chegan a  
4911 por de acordo...Logo coméntolles que isto o trasladamos ó centro, reflicten que  
4912 en ocasións, ao haber discrepancia “vence “ a postura duna persoa...¿por qué?,  
4913 vese que hai falta de criterios claros e explícitos para avaliar e que é necesario  
4914 poñerse de acordo...Logo tratamos o proceso para a avaliación das CC:BB....

4915 Dime tamén que ten unha técnica relativa a culpabilidade, pero non está  
4916 seguro de empregala,... aflorar a responsabilidade ...

4917 Falando, xa xurdiu o tema de fundamentar ...

4918 ¿Qué podo impedir que logo se pronuncie, se fagan aportacións,...co  
4919 meu discurso de fundamentar o que se fai...Entendo como que extremo a  
4920 insistencia na fundamentación e que podo impedir que a xente se pronuncie  
4921 ¿?...

4922 Comento que eu non concibo falar nun curso como o fago co equipo,  
4923 que me parece ben mesmo o de tratar a responsabilidade e a dimensión moral  
4924 da ensinanza (está de acordo), ir as actitudes...E que me debo expresar moi mal  
4925 (refírome as reunións del formación, sobre todo a última).

Díxome ... que se enfadara con ela e comigo...pola da xuntanza nosa de formación). O que eu quería dicir é que temos que fundamentar o que facemos, ser persoas comprometidas, críticas, particularmente aludín, a que respecto da avaliación de diagnóstico debiamos plantearnos cal é a mensaxe que queremos transmitir a longo prazo, máis que responder a prescrición administrativa de informar sobre ela (o que non implica que nos digan que nos quedemos aquí só)...Fixo un xesto torcendo a boca, como que ese non era o camiño...

Di que hai que partir do equipo que hai, aproveitalo, que igual algunhas persoas se cortan e non fan achegas, aportacións...Que cada quen faga as súas achegas e, entendo, que xa está. Comento que iso non é traballar como equipo...Pola contra tamén comentou que había que facer achegas, como si me dixerá que falara, porque ás veces calo, e tamén entendín que non falara ó final, supoño que isto ultimo obedece a que na ultima reunión comentei que nos desviáramos e que pensara en facer achegas á presentación, cousa que deixamos para despois de vela e como no transcurso se comezou a falar doutras cousas, xa non houbo a oportunidade...Isto non lle gustou...Tal vez, porque isto demora a toma de decisións, case seguro, pero, para min, debemos concedernos tempo para acostumarnos a falar, compartir, consensuar...Di que Finalmente cada quen trata de impor a súa visión (comentario de antonte ó vir do café, digo que é lóxico querer defender o que un pensa, pero que se trata de elaborar consensos de equipo...).

Interrompemos a conversa, dicimos que non é o momento de falar diso ..Eu falei porque xa veño pensando que tal vez debiera dicirlle as cousas que penso, sobre cara onde vamos, porque o burocrático estase a impor ao administrativo (Eu non teño que presupor que cada quen individualmente non o faga o mellor posible, pero non é así como equipo e niso estamos algunhas persoas de acordo, as outras non sei porque non teño falado con elas...

Se realmente eu, ao apelar a que fundamentemos as cousas impido que axente se pronuncie...¿Como é que tampouco observo que se pronuncie máis que cando non o fago?; máis ben o que observo é que se decide máis pronto, que se alixeiran a confección dos traballos...Todos quereríamos facelo moi

4957 ben...Pero coido que se impón unha lóxica de facer e que ese facer tal vez  
4958 producirá efectos, porque afondar as cousas non vai a ser rendible, non vai a  
4959 ser diferente a resposta do profesorado. A ver se me explico..., aparentemente  
4960 unha toma de decisións rápida, sen complicar as cousas, funcionarán a medida  
4961 en que dado o contexto de moi pouco compromiso do profesorado pode  
4962 funcionar e non merece a pena, “moler a cabeza” porque vaia ser igual...Pero  
4963 eu penso que nesta concepción subxace unha maneira de concibir o noso labor  
4964 como algo que en realidade non vaia servir para nada máis que para satisfacer  
4965 ás necesidades de méritos ou sexenios e, axudar a que o profesorado cumpra  
4966 certas prescricións administrativas como elaborar determinados proxectos,  
4967 participar en convocatorias de actividades (así os números da formación  
4968 incrementarase que é o que se supón quere a administración e o noso labor  
4969 xustifícase porque se fai visible e se pode supor que non somos malos xa que  
4970 hai números...); mesmo observo esta maneira de pensar en persoas de calquera  
4971 signo político, ...

4972 A min gustárame que valoráramos se as decisións sobre estratexias de  
4973 formación e asesoramento, e todas en xeral, potencian o que se supón deben  
4974 potenciar, a súa autonomía, desenvolvemento profesional e persoal, etc.  
4975 Sempre nos queixamos da falta de resposta do profesorado, pero preguntome  
4976 que máis poderíamos facer e sobre todo como; lembro o que unha vez lle dixen  
4977 a ..., que pode que o que propuñamos “os pedagogos” [el tiña sostido que os  
4978 pedagogos todos lles vale, unha cousa e a contraria, penso que o seu problema  
4979 e que non soporta a incerteza, precisa cousas moi claras e resolutivas, e  
4980 partidario dunha dinámica de hai que facer algo e faise dunha maneira sen  
4981 darlle moitas voltas, que responda minimamente ao solicitado e sen quentarse a  
4982 cabeza, escepticismo, o que non quere dicir que non sexa unha persoa  
4983 traballadora, servizal. Pero eu necesito algo máis, sentir que incido na mellora  
4984 da educación. El sinalou que o que propuñamos non funcionaba, eu dixen que,  
4985 en todo caso, o outro modo de facer tampouco.

4986 Eu escribo isto, e penso que o que quería dicirlle e isto, que teremos que  
4987 consensuar, logo de debater o necesario, que liña seguir; ao máis que chegamos

na segunda sesión da comisión de formación (eu son a “culpable” de que exista...), foi a concluír nunha relación de recursos posibles (carta, cartel, ppt,...) para difundir o da avaliación de diagnóstico e a que se empregarían segundo o contexto, pero ¿é a xestión deles?, porque eu penso que aí é onde se xoga que transmitamos unha mensaxe, adecuada ou non, ao modelo que deberíamos ter asumido e consensuado. Logo, na práctica, cada quen faino o mellor que pode e sabe pero de acordo co seu “modelo”, que eu creo percibir cando falan outros/as compañeiros/as...(o que importa é que fagan algo, dáselles participación porque se lles pregunta pero logo actúase directivamente, recóllese o que achegan nunha reformulación propia que non se devolve ao grupo, e así, por exemplo, se axuda a elaborar un proxecto de formación...). Logo, díselles que manden un borrador que se “corrixe” e xa está...Non digo que non achegemos o noso punto de vista, pero esforzarnos por recoller as achegas de todos e se pensamos que hai que ir cara outra dirección dicilo...En fin.

Penso, que si ben estou calando moito ultimamente, aínda terei que calar máis. Xa estou a reaccionar coma o caracol que lle tocan os cornos...Pero non me sinto ben porque penso que nós temos que ser persoas críticas, comprometidas e non “amoldarnos” ao que pensa o profesorado: unha cousa é empregar estratexias adecuadas que nos permitan chegar e conectar co profesorado, co seu estadio de desenvolvemento, de tódalas condicións do contexto no que traballa e outra “transixir” e pensar que a realidade se impón e non se poden cambiar as cousas; porque se é así, a lo menos eu non pinto nada aquí....Pensar que si o profesorado fai actividades de formación xa vai a formarse, que non é posible cambiar nada porque o profesorado está nas súas rutinas e non cambia, (Lembro que ... Dixo un día que lle comentaran unhas persoas coñecidas...Vos rompédevos a cabeza que nós xa faremos o que nos dea a gana...En todo caso isto fala de que non se nos valora, de que non influímos, cuestiona o noso modo de facer...pero coido que non os fundamentos do que debería ser un asesoramento á formación do profesorado para a mellora da educación...).

5019           Pola contra, hai xente, moi pouca, pero antes non a encontrabamos, que  
5020 cando menos se da conta de que “sempre estamos no Centro de Formación e  
5021 Recursos ou dispoñibles, que “lle botamos moitas horas”...E de feito non está a  
5022 ser un labor desexado a xulgar pola convocatorias, renuncias e dificultades para  
5023 cubrir prazas, desde logo á xente de secundaria no lle compensa...

5024           O certo é que ela mesma, cando eu lle comentei que pensaba en que me  
5025 debería ir...Porque eu non apporto nada ó equipo, e tal vez tampouco o equipo a  
5026 min, díxome que sinceramente cría que si, que si alguén aportaba era eu, que  
5027 ninguén máis aportaba o que eu, entendín que o meu enfoque...¿Que dilema!,  
5028 segundo ela si apporto, segundo ... “impido ou podo impedir” que outros poidan  
5029 aportar...Eu penso que as oportunidades que teño aquí de aprender, máis alá de  
5030 min mesma, son moi poucas ou eu non as sei aproveitar...Vexo que teño moitas  
5031 limitacións, falta de desenvolvemento profesional, non sei, e as miñas propias  
5032 características de insatisfacción con unha determinada estratexia, de  
5033 preocupación por a súa fundamentación,(aquilo de si vai a querer “educar cos  
5034 métodos da escravitude” .

5035           Non sei se é que a miña capacidade de comprensión é demasiado  
5036 limitada e para os demais é obvio isto e xa non o expresan, de feito observo  
5037 que nalgúns ocasións se da como implícito cando, normalmente eu, fago a  
5038 reflexión. Claro que tamén hai persoas que me apoian, logo será que tamén  
5039 necesitan compartir, que se faga público no grupo...

5040           E sen embargo, creo que cada quen de nós, no seu ser íntimo, si quere  
5041 transformar a realidade, melloralala, pero ó tempo, penso que a carga desa  
5042 realidade tal e como é se impón e ... bueno, deixámonos levar e transiximos  
5043 con que desenvolva unha formación pouco crítica, que non remove, que non  
5044 vai ao fondo das cuestións. Claro que temos poucas posibilidade de influír,  
5045 logo, cando finalmente se valoran os traballos, as producións e tamén cando  
5046 intercambiamos opinións dicimos que o profesorado ven a formación polos  
5047 méritos, para os sexenios, que non cambia nada...Que non ten incidencia...Logo  
5048 ¿Non haberá que ser máis “radicais”, a lo menos ata onde nós podemos chegar?

Outro tema é o da seguridade que se conecta co dominio dun contido, moitos/as de nós temos grande dificultade a enfrontarnos coa inseguridade....Eu funciono moito máis coa intuición e non me preocupa tanto asumir a incerteza, aínda que recoñezo que en moitas ocasións me noto falta de estratexias porque o profesorado espera de ti que guíes, máis ben que dirixas, que lle digas o que ten que facer...E a súa autonomía como se potencia?. Sei que teño que ser un pouco máis “realista” pero penso que si facendo como din os “realistas” tampouco se logra nada, non merece a pena arriscarse a ser máis radicais, ir a raíz das cousas, na medida do posible no contexto no que estamos. Seguimos a transmitir a mensaxe de que “todo vale” e procura formación...¿E o cambio, a mellora?...Certo que sen a responsabilidade do profesorado, sen que el se implique e queira arriscarse a investigar,...pouco podemos facer, pero...¿facemos ese pouco? [época de amargura e desencantamento, ... coido que non, de insatisfacción si, comigo mesma e co labor, co contexto, ...].

Necesitaba este desfogue, esta “confesión”, aínda que non me sirva para moito...Creo que se me ve como unha ilusa, con un discurso asumible, a lo menos porque conceptual e politicamente é correcto, tal vez porque no fondo todos desexamos que a realidade poida ser así, pero nada realista, un tanto fora da realidade...

O caso é que si teño achegado instrumentos, como o cuestionario de avaliación de PFAC, inicial e final, por dicir algún, e mesmo, en ocasións, se busca que eu diga algo sobre algunha cousa, que opine...

Eu o primeiro día da xuntanza da comisión sentíame mal porque vin que “non sabemos traballar en equipo”, mesmo pensei que non era capaz eu mesma, que non sabía como facer para que enfrontáramos unha reflexión profunda participando todos/as, é moi difícil que todos/as nos pronunciemos, e cheguemos a consensos, chegamos pero teño a sensación de que é para resolver e logo cada quen fará o que lle pareza, como soe ocorrer e pode apreciarse en comentarios que logo se fan...

**2009**



5080

5081 **DÍA 12/04/2009**

5082

5083 Tivemos unha conversa, pola mañá, entre varios e con...observo que  
5084 aproveita e unha vez máis se me alude, así o sinto. Que si se pode impedir  
5085 participar aos demais porque o teu discurso resulta difícil de rebater, resulta  
5086 *apabullante*, mesmo pode ser recoñecido como valor pero pode cortar a  
5087 produción e a emerxencia de ideas, opinión, de reflexións, (desde cada un), no  
5088 meu caso penso que outras ideas “máis realistas”, pero a min non me conforma  
5089 porque non vexo (eu) que vaian en consonancia cos principios que implican.

5090 Non quero atribuírlle mala intención, pero tamén penso que isto  
5091 obrigaría a debater e construír consensos, a autoavaliarnos...

5092 Outra cousa é que, ben, non falas, pero entón todo vai para adiante, sen  
5093 profundar no que hai detrás, ou a lo menos sen compartilo como equipo, no que  
5094 implican certas decisións que se toman coma se nos tiveramos unha madurez  
5095 e coñecementos que nos blindan e fai innecesaria a reflexión, ou dando por  
5096 suposto que todos/as actuamos nunca suposta dirección “correcta” “adeuada”  
5097 “como deba ser”.

5098 Ao final, penso eu e téño comprobado, cada quen fai o que mellor lle  
5099 parece (eu tamén), pero desde os seus presupostos non desde o consenso.  
5100 Trataríase de chegar a acordos, consensos, e logo, como acostumo a dicir,  
5101 “cada quen fala pola súa boca”, exprésao a súa maneira, de acordo co  
5102 contexto, pero sen cambiar os principios, valores e presupostos de fondo...

5103

5104 **DÍA 18/06/2009**

5105

5106 Reflexión: o compromiso vai máis alá do que podemos chamar  
5107 profesionalidade e, sendo necesario para acometer certas melloras en  
5108 profundidade, afecta á persoa ata un nivel que está dentro da súa liberdade de  
5109 decisión sobre o enfrontamento ou non desa tarefa.

Facer *striptease* resulta demasiado dura e demandante como para facelo por profesionalidade; cómpre compromiso. Por outra parte, supera, con frecuencia, o desexo e tal vez a capacidade de moitas persoas de vivir no compromiso permanentemente ou a lo menos con continuidade: *non somos unha ONG, pensar no profesorado si, pero non somos ONG...* Tal vez sexa necesario un certo enfoque militante, ou similar, para estar dispostos/as a vivir na inseguridade constante, o esforzo de aprender e mellorar e todo elo, compartilo e poñelo en xogo...Tamén está a visión pesimista *...Hai moitas persoas que van polo mundo só buscando pesebre, coma os burros e as vacas...*

#### **DÍA 14/09/2009**

Falei con ... que é con quen mellor me entendía e entende. Sentíame apoiada con ela no equipo e axudaba no labor de ocuparse, do que soemos denominar como o máis pedagóxico. Está contenta, aínda que un pouco preocupada por como lle vai a ir...

Volveu a xurdir o tema da miña achega ao equipo, díxenlle que tiña que estar enganada eu, estaba coa moral baixa porque me dei conta de que nin se plantean temas encamiñados á mellora do que facemos...Díxome que non, que eu estaba noutro nivel, que tiña outras preocupacións...Díxome que non podía deixar que me afectara así, facer eu o que puidera co profesorado...Finalmente, traballar individualmente; síntoo porque eu creo que somos persoas capaces de mellorar moito e cada quen o fai o mellor que pode...Gustárame ser capaz de mover aos meus compañeiros e compañeiras, pero como, sei que se me respecta e mesmo se busca a miña opinión en determinados momentos, pero non é suficiente... Supoño que tamén porque ao lado dun contexto de centros e profesorado bastante conservador e que actúa como unha lousa que rebaixa ilusións e expectativas, se pensa con mais realismo ca min e se ve empresa imposible acadar algunha mellora significativa, de maneira que arriscar, asumir

5140 compromisos e incertidumes máis alá do “aconsellable”, parece exceder as  
5141 posibilidades reais...

5142

5143 **DÍA 08/10/2009**

5144

5145 Cando eu, nalgunhas reunións, atópome con que axente non fala, non  
5146 expresa a súa opinión, e polo tanto non teño o feed-bak, nos elementos de para  
5147 profundar na miña propia reflexión e achegas ao grupo...é un muro que non  
5148 podo franquear aínda que penso que corte as posibilidade de mellora...Pero,  
5149 claro, implica comprometerse e poida que non se queira, non se saiba ( pode  
5150 dicirse así pe oe facer striptease), O outro día, comentou ... que a *fastidiaba* ver  
5151 como a xente pasaba ( na reunión de organización ...Bienvenida al club...¡ Son  
5152 tantas as razóns polas que se pode calar!, mesmo por pensar que o problema  
5153 que se enfronta non ten solución ou é tan difícil que para que...Ademais, xa o  
5154 capearemos como poidamos...Tamén eu agora calo, porque me teñen tildado de  
5155 pedagoga, de estar sempre querendo fundamentar, porque teño atopado moitas  
5156 veces silencios que non resolven nada, tamén por timidez ou non saber, e como  
5157 creo que non van a axudarme “a parir” como eu dicía. Sen embargo, todos/as  
5158 desexamos facer as cousas ben, satisfácenos que algo salga ben, de un  
5159 resultado que se aproxime ao esperado, que se nos valore...Outra cousa é o que  
5160 estamos dispostos/as a por en xogo para conseguilo...

5161

5162 **DÍA 31/10/2009**

5163

5164 ...Subscribo o dito anteriormente...Todo parece repetirse, non obstante  
5165 pase o tempo e mesmo cambien algunhas persoas...Estaba algo triste e  
5166 pensando que tal vez eu estou equivocada... Ou non sei..., bueno o que si sei e  
5167 que son unha ilusa ea xente é máis realista. Traballa como cree conveniente  
5168 pero non espera que consensuemos máis alá de catro cousiñas, non pensa en  
5169 comprometerse moito porque non ve que as cousas poidan mellorar...Todo  
5170 aquilo que é posible dentro dunha orde e que podemos controlar, traballamos

5171 por elo...Aquilo que é difícil, que supón un reto forte, ...pero, ¿que vamos a  
5172 cambiar así?. Certo, non se poden facer milagres...pero ¿faise todo o que se  
5173 pode ou a lo menos moito do que se podería?...

5174 Certamente, ás únicas persoas que parece interesarlles a formación é a  
5175 nós...Pero bueno, aínda que non temos os mellores medios eu sinto que, de  
5176 acordo ao que si temos non facemos o que sería posible...Sinto que non  
5177 melloramos, que non podemos dicir pois acadamos tal...

5178 Xa sei que son algo radical, un tanto ilusa e, seguramente, solicito un  
5179 compromiso maior do que, do que, tal vez moita xente pode aceptar...Así que,  
5180 unhas veces máis contenta, outras menos e sempre dándome conta do moi  
5181 limitada que son e do pouquiño que facemos, que fago, aquí estou..

5182 Puiden comentar algo con ..., e opina que si, que non se ve que  
5183 melloramos, ...Ata me saltaron as lágrimas e repetín que teño que estar  
5184 equivocada...Díxome, non é que estas equivocada, eu penso coma ti, pero  
5185 estás noutro nivel...Pero claro, o meu reto sería achegarme, ver que podo  
5186 facer...Bueno, a lo menos algo xa o fago...pero claro, son a de sempre, a que  
5187 pon peros, a que quere fundamentar, ...Hai máis persoas que se preocupan, non  
5188 son eu quen pode dicir ata onde, pero como que asumen que non se pode facer  
5189 nada dado que as demais non se manifestan...Unha das cousas que máis me  
5190 doía onte foron os silencios, a falta de opinión, nin sequera para asentir...e  
5191 menos para disentir...Pero claro, eu teño que respectar as actitudes e  
5192 comportamentos, non obstante, dixen que había máis persoas que podían  
5193 opinar por ver si se sentían aludidas, pero as que calaban seguiron a facelo, de  
5194 maneira que o que dicía apenas rebotaba nunha soa persoa...O que cala  
5195 outorga.

5196 Non en tanto, sei perfectamente, por conversas, polo discurso, que cada  
5197 quen o fai o mellor que sabe e pode, dentro dese compromiso, dese ata onde  
5198 podo e se pode, ata onde estou disposto/a a chegar... Hai un discurso que  
5199 traduce o íntimo desexo e as expectativas de mellora e de conseguir realmente  
5200 axudar ao profesorado e centros nos seus procesos de formación para mellorar

5201 a práctica de maneira que o alumnado poida recibir a mellor educación posible.  
5202 Isto si é compartido...

5203 Non sei se son “moi esixente”, pero eu esperaría que o noso claustro  
5204 non fora coma o dos centros, tanto máis cuanto que vemos que unha das  
5205 dificultades é que non se implique o profesorado; de 12 persoas presentes  
5206 interviñemos, moito 1, tal vez moito 1, bastante 2, pouco 2, e de 6 pode dicirse  
5207 que nada.

5208 Certo que temos moito traballo, en gran parte burocrático, pero se non  
5209 nos organizamos para ter ocos para a nosa mellora, ben pouco podemos  
5210 esperar...

5211 Un curso novo por diante, e que pouco prometedor se presenta...Bueno,  
5212 erre que erre, dentro do posible.

5213

5214 **DÍA 02/11/2009**

5215

5216 A confección dos proxectos de traballo de Seminarios, Grupos.

5217 Estamos todos a tope, cos cursos e coa confección dos proxectos de  
5218 grupos, seminarios, o prazo dos Proxecto de Formación e Asesoramento á  
5219 Centros xa rematou.

5220 Chegan as preinscricións e para concertar unha xuntanza con todo o  
5221 grupo hai que suar tinta, logo vas e sempre falta alguén ou ten que marcharse  
5222 no medio da sesión, non son desde logo boas condicións, de maneira que a  
5223 reflexión que se pretende suscitar, a participación na confección do proxecto,  
5224 apropiarse dos obxectivos do traballo, volver sobre as necesidades que se  
5225 pretenden cubrir, etc., ...faise daquela maneira. Ás veces chegan os proxectos  
5226 feitos, outras non é posible xuntarse, co cal ese primeiro momento no que un  
5227 pode axudar a detectar as necesidades reais, explicar con claridade cal é o  
5228 compromiso, procurar que o proxecto sexa de todos e cada un dos membros do  
5229 grupo, vai daquela maneira...Aos demais, máis ou menos pásalles igual, hai  
5230 quen di que o que pide nos proxectos é que se vexa con claridade o que queren  
5231 facer...Ben, pero creo que debe ser un proxecto compartido...

Logo tratamos de facer achegas aos borradores, fosen feitos despois dunha xuntanza ou non, resulta unha tarefa nada doada, desde problemas de redacción ata dificultades de elaborar o propio proxecto, mesmo téndolle dado pautas, orientacións xerais do que debería conter cada apartado e ademais ter que “corrixir” o elaborado, aínda que moitas veces saibamos que se fan para cumprir o trámite; eu procuro recalcar que son achegas, que as valore o grupo e vexa se responden ao que queren...Pero moitas veces vese perfectamente a nos man, mesmo na redacción dos proxectos...A xente non sabe elaborar un proxecto, é algo que observo en calquera tipo de convocatoria, Programas Europeos, Proxectos de mellora, de bibliotecas, aínda que é certo que hai diferenzas e que de vez en cando algún proxecto marca esa diferenza...Pero tamén me pregunto, en que medida nós axudamos, e sei que tamén para nós resulta algo difícil...Ademais do que supón “corrixir”, facer achegas ao xa feito.

Entre o agobio do traballo e sabendo que non todos lle concedemos a mesma importancia ao proceso de elaboración do proxecto, en boa parte puidera ser debido ás posibilidades que temos de colaborar, chego a pensar quen ten razón, si non é tan importante sabendo que logo ao desenvolver o traballo se pode, ¿pódese?, reconducir. Claro que a práctica amosa que resulta difícil comezar a traballar cando o proxecto, como soe suceder, está pouco claro, foi elaborado só pola persoa coordinadora, responde a intereses particulares e cando nin sequera puidemos clarexar cal é a súa finalidade e que responsabilidade supón,... máis alá de que logo saian adiante aínda que, implicitamente, obedezan a intereses particulares.

### **DÍA 20/11/2009**

Estamos comezando a ter a primeira xuntanza para o asesoramento ao desenvolvemento cos GT, SP e PFAC; eu este ano non teño PFAC; non en

5262 tanto, as solicitudes dos grupos que veñen chegaron por iniciativa propia, non  
5263 porque fose eu aos centros e falásemos diso.

5264 O caso é que, como soe suceder, á hora de realizar algunhas lecturas  
5265 que nos sirvan para ir penetrando nos temas a xente é reacia, as lecturas son  
5266 “teoría”. Quere pasar a facer directamente ou ben, cando non sabe que facer,  
5267 quere que lle digan o que e o como. É o caso do GT do IES ..., o tema do  
5268 alumnado inmigrante é, desde logo cuestión de dispor de recursos e estratexias  
5269 para atendelo, pero non na maneira que alguén veña a dicir; unha cousa é que  
5270 coñezamos experiencias, leamos e outro que esperamos que alguén nos veña a  
5271 dicir facer así...Estame resultando difícil atopar docencia para o grupo por esta  
5272 actitude de esperar o experto solucionador...e tamén porque a coordinadora ven  
5273 exercendo un papel moi directivo, co que o grupo está de acordo iso si. Sen  
5274 embargo, o primeiro día que fun para tratar de delimitar os temas de docencia e  
5275 comentamos que, ademais da propia organización e resposta do centro, viña  
5276 sendo un tema de atención á diversidade e organización da aula para atender a  
5277 estes alumnado e puxen o exemplo dunha actividade de coñecemento da propia  
5278 cidade coa axuda do alumnado autóctono, pareceu ben; non en tanto, eu dinme  
5279 conta de que lles rompía moito os esquemas de traballo, ao fin é secundaria,  
5280 obrigatoria, pero secundaria, e non acostuman a traballar por proxectos  
5281 interdisciplinares, ou actividades menos “académicas”. Teñen moi boa  
5282 dispoñibilidade, queren solucionar o problema.

5283

5284 **DÍA 21/11/2009**

5285

5286 O 19 tivemos reunión da Comisión de área para a elaborar o Plan do  
5287 próximo curso. Constituíuse e presentouse unha persoa nova, algunhas  
5288 pinceladas de información, e pouco máis. Todo o mundo de bo rollito, iso si;  
5289 isto é positivo.

5290 Que tiñamos que revisar a base de datos dos cursos e si algunha está  
5291 obsoleta dicilo para retirala e logo que cada quen propoña actividades; apenas  
5292 se comentou que as liñas da Consellería, que so coñeciamos a nivel particular

porque no las deran no noso centro; comentouse considerar as TIC. Como  
 información moi difusa que si había idea de facer un plan de choque en inglés  
 para que todo o profesorado tivera o nivel A 1 e 2, e de formación á distancia.  
 Comentei que tiñamos a oportunidade de tentar un itinerario de TIC e Linguas  
 Estranxeiras; pero non pareceu conveniente establecer niveis, en xeral..., que  
 algo moi sinxelo e con título atractivo porque a xente se anota ós cursos polo  
 título. Finalmente quedamos en que as compañeiras que tiveran actividades  
 TIC con boa valoración pasarían os deseños, revisar a base de datos e que  
 quixera propor algo novo...Entendo que é un momento de cambio político, pero  
 a fin, a historia repítese, o intento do primeiro ano de ir máis alá, deseñar un  
 itinerario, coordinarse coas outras linguas, etc., queda esquecido. Non sei se é o  
 sistema ou as persoas, ou ambos...

Falei con ..., chamoume por os cursos que estamos organizando.  
 Comentamos algo sobre a reunión da comisión...Eu díxenlle que non sabía para  
 que nos reuniramos, só para constituír a comisión e apenas falar de que cursos  
 íamos a deseñar e para deixar moi claro que logo cada centro elixiría o que lle  
 parecera, que non está mal no senso de adecuarse ao contexto, pero coido que  
 debemos ter unha liña, un itinerario como se nos reclama, máis alá da  
 dificultade que supón...; pero non se comentou nadiña de obxectivos da  
 comisión, de detección de necesidades, da nosa formación. Fomos a perder o  
 tempo, díxome que saíra furiosa por isto. Tamén... Non é moi ilusionante o  
 panorama...

## 2010

**DÍA 20/01/2010**



5323 O tema da docencia do Grupo de Traballo do ..., non acaba de  
5324 solucionarse. Falouse de ..., pero eu xa falei con el e quere grande audiencias e  
5325 falar dun modo xenérico, tamén falei cun IES que están dispostos a contar a  
5326 súa experiencia...pero no o ven. Téñolle mandado bastantes referencias e  
5327 materiais, hai un montón na propia rede. Tamén a proposta de ..., coa súa  
5328 fundamentación e a exemplificación, que ten experiencia en traballar con  
5329 alumnado inmigrante, adulto iso si, pero que serve ben como referencia para  
5330 tomar decisións, ...

5331 Ademais envíelle un guión proposta para comentar e tomar decisións,  
5332 mesmo bastante concreto, igual demasiado pero visto o visto, sobre o rumbo  
5333 concreto a seguir; pero vexo que con boa idea, desde logo, pero queren ir  
5334 directamente á elaboración de materiais tal e como lles digan na  
5335 docencia...Pero ademais vexo que de todos modos teríamos que falar de  
5336 metodoloxía e xestión de aula, porque aínda que tiveran materiais ¿que fan con  
5337 eles?.

5338 Vou vendo que lles gustaría que ese alumnado fose sacado da aula ata  
5339 que soubera falar e seguir unha clase digamos normal; non se trata, creo, de  
5340 evadir o problema, é así como o ven; aínda que se atenderan con actividades  
5341 propias para eles, como diversos, vamos. Non saben como enfrontarse a  
5342 persoas que non dominan o idioma e ao tempo teñen o seu propio modo de ver  
5343 a situación e tampouco queren investir moito tempo en reflexionar e investigar  
5344 como facelo; isto é, para min, o maior problema, tanto máis cuanto que mo  
5345 confirma a xente coa que falo, leva anos facerse coas situacións problemáticas  
5346 e ir atopando modos de enfrontarse con certo éxito a elas. Para maior problema  
5347 a coordinadora enfermou e vamos ver como facemos, agora cando nos  
5348 xuntemos para facer o informe de seguimento.

5349 É difícil atopar dispoñibilidade para iniciar un proceso reflexivo sobre a  
5350 propia práctica e ir explorando. As lecturas son “teoría” que non serve para a  
5351 práctica de aula. Certo que tamén ten que ver con como nacen estes grupos,  
5352 coas expectativas que teñen e co que pensan sobre estas modalidades, pero ben,  
5353 xa non vou a isto.

5354

5355

**DÍA 18/03/2010**

5356

5357

5358

5359

5360

5361

5362

5363

5364

5365

5366

5367

5368

5369

5370

5371

5372

5373

5374

5375

Esta maña falando con...comentábame como nós, que dicimos que os centros deben ter un proxecto educativo, traballar colaborativamente, etc., etc., non conseguimos desenvolver ese traballo en equipo, como as moitas tarefas e escaseza de tempo, levan a que unha cousa sexa o ideal e outra a realidade. Díxenlle, ¿quen constrúe a realidade?, eu penso que hai unha parte na que nós podemos intervir e lembrei cando fai dous anos propuxera nun plenario e acordárase, fixar un tempo que fose “sagrado” para formarnos nós e traballar en equipo... (sei que ... lle deu para diante tanto para calarme como para ver que pasaba, pero había máis xente que estaba de acordo).

Eu pensaba que era unha oportunidade de mellorar o que facemos e que para iso había que tratar de mellorar as condicións nas que traballamos, tentar dar continuidade á nosa formación, ao noso traballo e ás posibilidades de debater, consensuar, e desenvolver unha liña como centro. Como outras veces a cousa non deu de si o que parece que podería, tanto máis cuanto que somos varias persoas as que xa levamos tempo nesta tarefa do asesoramento; pero a pesares do desexo indubidable de facelo ben, de ter incidencia nos centros, parece que o realismo apaga as boas intencións e facemos o noso traballo, cada quen, o mellor que pode desde logo, pero iso, cada quen, non un equipo e un centro...

*ANEXO nº 4.1.*

*Plenarios referenciados*



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA  
CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO  
Rúa da Universidade, s/n. - A Cuña - 32005 OURENSE Telf. / Fax 24 15 33

OPD

Pola presente convoco a Vde. á reunión ordinaria que terá lugar o día 23 de Setembro de 1994, venres, dende as 10 h ata as 11:30 h, na Sala de Reunións do CEFOCOP de Ourense co seguinte:

**ORDE DO DIA:**

- Informe de Dirección
  - Organización das Actividades
  - Informe das Comisións { Plenario explicita necesidade de formación  
Buscando estratexias para facer o traballo. Se hai soberanía?
- Ourense, 22 de Setembro de 1994

O DIRECTOR,



*[Handwritten signature]*

- Asda.*
- Formación - Inicial  
Avaliación: interlaboral  
Plan 1.º trimestre*
- Dcs. apoio ao profesorado
  - Aval. actos
  - Redefinir as funcións das
  - SP
  - Formación
  - Formación equipo; preparar ponentes das actas
  - REVISTA do CFK: difusión do labor do centro e prof.

DNA. CARMEN QUINTANA RODRÍGUEZ

**PLENARIO DÍA 23/09/1994**

**Informe de dirección**

...Coidar moito a cuestión económica

- Moderador: pedir a palabra para axilizar

- Facturas: teñen que ter nº de factura, data, sinatura, IVA, ou por IVA incluído ou o desagrega, non por unhas veces unha cousa e outras outra.

- Controlar: a diferenza entre albará e factura (unha factura pode resumir varios albarás, non pagar as dúas cousas).

- Esixir puntualidade ás xuntanzas de equipo, venres e comisións, por respecto aos/ás compañeiros/as.

- Pasar nota a Secretaría: listado e avance do programa cando teñamos unha actividade organizada.

- Os/as asesores/as deben xenerar toda a información relacionada con eles/as

- Control do papel e fotocopias (non se trata de restrinxir senón de controlar).

- Pedir á fotocopiadora...unha cantidade de papel proporcional ao gastado que se xenera no CEFOCOP, cando facemos o programa,, etc., para que non se inclúa nos gastos de funcionamento.

- Teléfono: controlar.

- Limpadora: de Santiago din que está concedida, pero aínda non chegou...

(Outras cuestións)

- ... e ... piden ver si se compra un ordenador

- ... solicita ter dicionarios, galego e castelán, un por despacho (verase)

- ... propón que cada asesoría xestione o orzamento de libros e material que lle corresponda, contéstaselle que quizais non dea resultado.

32 - - As compras para a biblioteca veñen no orzamento de material de  
33 oficina

34 - A comisión de biblioteca estudará o tema

35 - Nas actividades que hai problemas de selección debe reunirse  
36 preceptivamente a comisión de selección (director, membro do Consello Directivo,  
37 asesor/a correspondente).

38 - ...

39 Xa se pode facer a selección do primeiro trimestre. Cada un que saque a lista  
40 para ver se se precisa xuntanza da comisión. O próximo martes presentar a lista de  
41 admitidos nos cursos do 1º trimestre (en Secretaría).

#### 42 **Organización das actividades.**

43 - En outubro hai problemas de aula. En novembro máis ou menos. En  
44 decembro a partir de arredor do día 5, non por actividades.

45 - Non corrixir a planificación de aulas (no panel)

46 - Non esquecer a declaración xurada

47 - Que pasemos a lista de actividades á Comisión de organización

48

#### 49 **Informe das comisións.**

50 - Que cada comisión lle faga chegar á dirección o plan trimestral de  
51 traballo

52 - Cumpriría redefinir a función de asesorías, proxectos, seminarios.  
53 Cumprirían documentos de apoio inicial para o asesoramento.

54 - Respectar as datas de reunión

55 - Carpetas (que se entregan nos cursos), hai que incluír no orzamento de  
56 materia os gastos de custo das carpetas; co prezo delas páganse sobres, papel  
57 timbrado, por iso pode parece relevado o seu custo.

58 - Se hai algún poñente interesante en algún curso poderíase aproveitar  
59 para a nosa formación.

60 - Instrumentos de avaliación para nós avaliar as actividades de  
61 formación: cursos, proxectos, etc. Hai asesores/as que elaboraron en cursos pasados  
62 algún e que deberían pasar o documento.

- 63 - Necesitamos técnicas, instrumentos para seguimento de PCC, PEC.  
64 - Revista do centro: pódese escribir un artigo sobre a propia materia  
65 (cada asesor/a pode elaboralo), e instar ao profesorado a que escriba as súas  
66 experiencias.  
67 - Podería quedar pendente porque hai moito traballo (revista).

68

69

70

71

## PLENARIO DÍA 20/01/1995

72

73

### 74 CONVOCATORIA

75

76 Pola presente convoco a Vostede a unha Reunión Ordinaria que terá lugar o  
77 día 20 de Xaneiro, venres, de 10 h. A 11:30 h. Na Sala de Reunións do CEFOCOP de  
78 Ourense coa seguinte:

#### 79 ORDE DO DÍA:

- 80 1. Lectura e aprobación da Acta anterior  
81 2. Plan Provincial  
82 3. Grupos de Traballo. Asignación de Asesores/as/as  
83 4. Facturas e Ordes de Transferencia  
84 5. Biblioteca  
85 6. Planificación e organización das actividades do 2º semestre  
86 7. Xestión polo Programa, dos Seminarios, Proxectos e Grupos de Traballo  
87 8. Certificacións. Inscripcións no Libro  
88 9. Rogos e Preguntas

89

90

Ourense , 19 de Xaneiro de 1995

91

O DIRECTOR

92

93

Asdo: ...

94 DNA. CARMEN QUINTANA RODRÍGUEZ.- ASESORA DE MATEMÁTICAS  
95 PLENARIO

96 (Tócame de levantar a acta)

97 Sendo as 10 h. reúnese previa convocatoria coa orde do día, o Plenario do  
98 CEFOCOP presidido polo Sr. Director.... e coa asistencia de tódolos asesores e  
99 asesoras ...

100

101

102 Orde do día:

103 **1. Lectura e aprobación da acta anterior.**

104 Aprobase por unanimidade a acta da xuntanza extraordinaria do día 20 de  
105 decembro de 2004.

106 **2. Plan Provincial.**

107 O director fai referencia á entrega dunha copia das Instrucións para a  
108 elaboración do Plan Provincial do próximo ano académico e á necesidade de artellar  
109 estratexias para a elaboración do devandito Plan.

110 Suscítase un debate sobre a mencionada elaboración con diferentes opinións e  
111 propostas dos asesores e asesoras sobre o xeito de contactar cos centros, detección de  
112 necesidades, etc., etc.

113 Propostas:

114 - Xuntanzas asesores/as- Inspección

115 - Cada asesor/a co seu inspector/a

116 - Contactos con Seminarios Permanentes, xuntanza de coordinadores/as

117 - En Secundaria dirixirse por áreas ós distintos Departamentos ou  
118 Seminarios para a detección de necesidades. Considérase básico o labor do/a asesor/a  
119 na súa zona con algún posible instrumento (visitando Centros).

120 - Estratexias: propor á comisión como punto de partida:

121 Reparto económico por áreas

122 ¿Que actividades pensa facer cada área?

123 - Debátese como contactar cos centros da zona:



- 124                   A filosofía das zonas sería que o/a asesor/a sería medio de contacto co  
125           CEFOCOP
- 126           - Fala da necesidade de coordinación entre os asesores para que cada quen  
127           coñeza o labor dos demais. Necesidade de avaliación do CEFOCOP.
- 128           - Di que as memorias poderían servir para avaliar
- 129           - Propón tomar acordos sobre cal vai a ser o procedemento para detectar  
130           necesidades e estratexias de elaboración do Plan...Cada asesor/a tratará de detectar as  
131           necesidades de formación dos centros da súa zona, coas estratexias e medios..Neste  
132           punto...propón facer visitas ós centros e unha xuntanza final cos representantes dos  
133           mesmos. Apróbase a devandita proposta...
- 134           - As xuntanzas do ano pasado: diferentes opinións sobre a efectividade.
- 135           - ...Tratar de implicalos a través da visita do/a asesor/a , explicar cales son as  
136           modalidades de formación e logo facer unha xuntanza de todos/as para ver  
137           necesidades e priorizar. Fálase de que unha carta podería servir como presentación  
138           ou inicio do contacto.
- 139           - Di que hoxe mesmo tratará de contactar coa Inspección para ter unha  
140           xuntanza.
- 141           - A detección de necesidades debe estar rematada o 17 de febreiro, data tope,  
142           o cal non impedirá que cada asesor/a teña unha planificación previa para o curso  
143           vindeiro.
- 144           - Proposta: tomar contacto cos centros para explicar cales son as modalidades  
145           de formación e a detección de necesidades, pensa que sería oportuno facelo  
146           persoalmente (ou por carta). Logo recoller esas demandas nunha xuntanza de zona.  
147           (A carta non ten por que ser común).
- 148           - Propón elaborar un modelo de carta
- 149           - Di que quen a elabora
- 150           Tómanse, finalmente,os seguintes acordos: a Comisión de Coordinación Pedagóxica  
151           tentará elaborar un documento base de estratexias para a elaboración do Plan  
152           Provincial, presuposto, número de cursos, etc.,a poder ser para o próximo plenario.
- 153           - ¿Como coñece cada asesor/a as necesidades?, refundiranse as deteccións de  
154           cada quen...

155 - Fala de Nmais (o programa), di que haberá, tal vez ata 3 ciclos de Nmai, co  
156 mesmo presuposto o que considera un agravio comparativo entre asesorías.

### 157 **3. Grupos de traballo. Asignación de asesores/as**

158 Hai 12 grupos de traballo e 2 máis que entrarán. ...fala de asignalos e faise  
159 esta asignación segundo a actuación de cada asesor/a como dinamizador/a dos  
160 mesmos.

161 Sobre a dotación económica para os grupos de traballo, hai sobre 500,000 pts  
162 o que supón sobre 20-25,0000 pts, segundo fose o número de grupos, sobre  
163 20 (a bibliografía sería para o CEFOCOP ao rematar).

### 164 **4. Facturas e Ordes de transferencia**

165 - Deben ter os 20 díxitos, dado que as transferencias demóranse en exceso  
166 ao non ter os datos necesarios

### 167 **5. Biblioteca**

168 - A comisión (correspondente) debe decidir: normas de uso, novos fondos (que  
169 cada asesoría os etiqüete e fiche, facer unha ficha á man que se entregará en  
170 Secretaría). En principio a biblioteca non debe deixarse para reunións de grupos  
171 sen asesor/a presente.

172 Informa a Comisión de Biblioteca sobre o funcionamento da mesma, que se  
173 incluíra no Boletín do CEFOCOP.

174 Proposta alternativa sobre a xestión da biblioteca, en relación coa atención ao  
175 público: que cada asesor/a se encargue da biblioteca da súa área, no día de garda  
176 ...Di, ver como fan outros.

177 Que a Comisión recade información.

### 178 **6. Xestión polo Programa, dos Seminarios, Proxectos e Grupos de Traballo.**

179 ... O programa ten un apartado para a xestión dos Seminarios, Proxectos e  
180 Grupos.

181 ...

### 182 **7. Certificacións. Inscricións no Libro.**

183 - Certificacións: os cursos do ano pasado deben sacarse a certificación e a  
184 folla resumo para podelos rexistrar no Libro...De algúns cursos falta o  
185 sobre dos ponentes, ...mandar os propios asesores.

**8. Rogos e Preguntas.**

... Aqueles diplomas de cursos non finalizados non poden imprimirse e non pode facerse a lista...Pode facerse para rexistrar aínda que logo se poidan facer as eliminacións pertinentes.

...desexa que conste en acta a súa solicitude de compra dunha cámara de vídeo para o curso de medios audiovisuais, necesaria dado o elevado número de asistentes.

... No sucesivo debe pedírselle aos relatores/as o título das súas intervencións dado que os certificados disporán dun apartado no que se recollerá

..., lembra que a comisión de coordinación pedagóxica propuxera decidir o modo de reparto por Comisións, a partires do documento presentado ao Plenario para a elaboración do traballo práctico da formación co Sr. Imbernón; este punto aprázase ante a necesidade de realizar outros cometidos máis urxentes.

Sen máis asuntos que tratar finaliza a xuntanza de plenario.

**PLENARIO 27/01/1995**

**CONVOCATORIA**

----

(Comentarios iniciais: A folla de firmas rómpese ao ler a acta correspondente....

Todas as facturas deben ter os díxitos todos. Tempos o disquette da Caixa para facer a transferencia.

Grupos de traballo: hai algún máis que se verá se o levan os/as asesores/as patrocinadores/as e se non, farase a adxudicación. Biblioteca: que se etiqueten todos os libros...)

Orde do día:

**1. Lectura da acta anterior.** Incluír a...na acta anterior

217 **2. Informe de dirección**

218 A Comisión de publicacións. Hai un proxecto para publicar un traballo nacido  
 219 dun curso, “deseño asistido por ordenador”, tirada de 200 exemplares. A distribuír  
 220 entre centros con aulas de debuxo ou de expresión plástica. Preséntase ao Consello  
 221 que acordou nomear unha comisión que decidirá sobre a publicación, ademais do  
 222 informe favorable do asesor. A comisión serán 2 membros do Consello, 2  
 223 asesores/as, un deles patrocinador/a do traballo; Director. Aínda que se plantexa o  
 224 problema de si a Comisión puidera decidir a calidade é preciso artellar algún xeito  
 225 para facelo.

226 No Consello falouse de si se confeccionan uns criterios xerais ou se sería a Comisión  
 227 a que decidiría. No Consello aprobouse a publicación do traballo. En Galego....

228 Comisión de selección de admisións: ver de artellar unha carta na que se diga que de  
 229 non confirmar a asistencia quedarán excluídos. NMais pasará a lista aos demais  
 230 asesores/as para que non se lle concedan máis cursos.

231 Canda se solicitan as aulas, ademais de poñer as datas para as que se queren é preciso  
 232 poñer a data de solicitude)

233 **3. Plan Provincial**

234 Falar cos/as asesores/as do Barco, das xuntanzas de Santiago, do que se  
 235 puidera facer. Debemos coordinarnos dado que somos o mesmo CEFOCOP.

236 Suscítanse comentarios:

- 237 - Estratexias de elaboración do Plan. Resumir os apartados B, C, D, como
- 238 propostas, en todo caso, polas asesorías.
- 239 - ...Plantea se se determina un número de actividades
- 240 - Pénsase que depende das necesidades e peculiaridades da asesoría
- 241 - Avaliación: se se metería como módulo nos cursos
- 242 - ...: non se ten traballado o PEC

243 Proposta: ter en setembro, por zonas, xornadas para informar aos mestres/as,  
 244 sobre a avaliación, sobre todo, queda para estudo...

245 ... Ter en setembro, por zonas, xornadas para informar ós mestres (sobre  
 246 avaliación), sobre todo. Os mestres/as estarán interesados/as en saber  
 247 facer un informe, que verá a inspección.....Queda para estudo...

248 Cómpre facer o máis axustado o presuposto...Avaliación: se se metería  
249 como módulos nos cursos... ..supoñen, as instrucións, cerrar o proceso  
250 de adaptación curricular...Se facer unha reunión con el para ver que se  
251 fai en Primaria

252 ...Está acordado o xuntarnos o que pasa é que é difícil a data...Cando se fixe  
253 farase orde do día

254 **4. Rogos e perguntas**

255 .....Aclaración das cartas que fixo, recalcar que lla deben de dar aos  
256 coordinadores, non son para o taboleiro.

257 ...¿Que facemos coa plantilla?...para a próxima xuntanza traer xa o deseño, con  
258 cartos para os cursos, etc.

259 ...Reunirse a Comisión de Seminarios para prever presuposto, convocatorias e  
260 logo tal vez reunirse para ver a admisión de grupos...supuña que o/a  
261 coordinador/a xa debера estar asesorado/a polo/a correspondente asesor/a de zona  
262 que debe constar no grupo...

263 Proposta: introducir a posibilidade de que nos Grupos de Traballo haxa docencia.

264 ...Xuntarse os/as asesores/as para o de secundaria

265 ...Que se posponga a planificación de actividades para o 17

266 ... Que se preparen disquettes coa copia do deseño para cada asesoría, encargarse  
267 os de informática.

268

269

270

271 **PLENARIO DÍA 14/02/1995**

272

273

## 274 CONVOCATORIA:

275

276 Comunícoche que a reunión do venres, día 10 de febreiro, pasa ó vindeiro, día  
277 14. ás 10 horas, por coincidir coa Reunión de Directores/as en Santiago.

278 Como único punto da Orde do día, trataremos a Elaboración do PLAN  
279 PROVINCIAL.

280 Sería conveniente que nesta Reunión quedaran claros algúns puntos, como:

281 - Número total de cursos que ofertará o CEFOCOP-

282 - Número de cursos por Asesoría (previstos), presupostados e temporalizados.

283 - Porcentaxe de aumento de dotación (Seminario, Proxectos de Formación e  
284 Grupos de Traballo).

285 - Modalidades e estratexias para atender as prescricións sobre AVALIACIÓN  
286 en Infantil, Primaria e Secundaria.

287 Por iso, a mañá do venres debe destinarse ás necesarias consultas de coordinación  
288 entre os Asesores/as responsables de Áreas e/ou zonas para dar resposta ós puntos  
289 anteriormente sinalados, especialmente ao que se refíres á AVALIACIÓN.

290

291 Agradecendo de antemán a túa colaboración

292 Ourense a 08 de Febreiro de 1995

293

294 O Director

295 Asdo:...

296

297

298 DNA. CARMEN QUINTANA RODRÍGUEZ. -ASESORA DE MATEMÁTICAS.

299

300

301

302 PLENARIO

303 Comentarios previos:

304 Gardas, comisións: non se cumpren...

305 Pode haber motivos para faltar, pero se se necesita faltar debe facelo co permiso da  
306 dirección. Os cambios só por motivos xustificables. A dirección extremará o control  
307 de gardas, comisións, plenarios se non se xustifica, de tal xeito que se puidera poñer  
308 falta xustificada.

- 309 Necesidade do traballo en equipo
- 310 Comisión para a elaboración do PEC, que faga un índice pormenorizado do que debe
- 311 conter o PEC.
- 312 Xuntanza da Comisión de Actividades Seminarios. Necesidade de nomear un
- 313 membro pra a Comisión de elaboración do Plan (...).
- 314
- 315 **PLAN PROVINCIAL**
- 316 (non hai realmente debate..., cada quen vai dicindo o número de actividades que
- 317 prevé)
- 318 Número de cursos que ofertará o CEFOCOP
- 319 O presuposto en principio será igual ao do ano pasado ou lixeiramente inferior.
- 320 Outros CEFOCOPs pagan máis aos ponentes...
- 321 É posible que aumenten algo o presuposto...
- 322 Cartos do Fondo Social Europeo. En Formación Profesional, por cada peseta que
- 323 aporte a Consellería o Fondo dará 3 pts.
- 324 Coméntase de facer Xornadas de Formación en Centros, 11, 12, 13, 14 de setembro:
- 325 Comezar en setembro e logo continuarían os centros que quixeran por medio de
- 326 Seminarios, Grupos...
- 327 Avaliación do Centro; avaliación do PCC; avaliación:boletín informe aos pais
- 328 Profesores/as de educación infantil e primaria e algún/ha representante do equipo
- 329 directivo.
- 330 Unha posibilidade : 11 e 12 , mañá e tarde
- 331 6 cursos
- 332 Número de cursos de cada asesoría:
- 333 Educación infantil: 6 actividades, 1.860.000—1.9000.000 pts
- 334 Educación Primaria:
- 335 6 cursos: 1.562.000—1.942.000 pts
- 336 2 Xornadas de avaliación: 380.000 pts
- 337 1 curso en Verín de lectoescritura: 75h. , 800.000 pts
- 338 Tecnoloxía:
- 339 4 cursos e 1 xornadas

- 340 Actividades con outros CEFOCOPs da Comunidade. 2.200.000 pts (3pts, do Fondo)
- 341 Lingua Galega: ¿ pódese meter coeducación nas distintas áreas?
- 342 4 actividades: 1.850.000 pts
- 343 Lingua Castela: 1.550.000 pts
- 344 3 cursos
- 345 1 taller
- 346 1 xornadas
- 347 L.Estranxeiras: 1.500.000 pts
- 348 2 cursos
- 349 1 encontros
- 350 Matemáticas:
- 351 3 actividades: 1.600.000 pts
- 352 CC. Naturais:
- 353 4 actividades: 1.700.000 pts
- 354 CC. Sociais: 1.500.000
- 355 2 cursos
- 356 1 taller
- 357 Ed. Física:
- 358 2 cursos: 1.000.000 pts
- 359 1 educación para a saúde
- 360 Música
- 361 3 actividades: 1.500.000 pts
- 362 Plástica:
- 363 3 cursos: 1.500.000 pts
- 364 NMais:
- 365 3 cursos: 500.000 pts, por curso
- 366
- 367 Pregúntase se o presuposto se debate nun Claustro...
- 368 Educación Especial:1.800.000 pts
- 369 1 curso 75h. -800.000 pts
- 370 1 música 400.000



371           1 xornadas  
372           1 titores  
373   Barco:  
374   Sobre 10 cursos, serán ? 5.000.000 pts  
375  
376   (Unha vez se fala do número...)  
377   Acordos:  
378   ...Próximo venres 17 remata prazo de recollida de necesidades, o venres ter o  
379   informe, o mércores día 22 ter o deseño no disquete...  
380   Coménta ....Luns, xuntanza da Comisión Provincial, 20 de febreiro.  
381   En maio, farase a oferta da formación a distancia, en setembro será a inscrición.  
382   Haberá un asesor/a responsable de formación á distancia por CEFOCOP. Os  
383   titores/as serán nomeados/as “a dedo”, pola Consellería co informe do CEFOCOP,  
384   Inspección, O número máximo de profesorado será de 45 (por curso) con supletentes.  
385   Terán unha formación, intendencia non, unha formación específica PCC, etc., e  
386   asistirá tamén o/a asesor/a responsable. Non será preferente ter sido asesor/a.  
387  
388

**PLENARIO DÍA 22 /02/ 1995**

389

390

391 CONVOCATORIA

392 -----

393 **Aprobación do Plan Provincial:**

394 - Necesidades:

395 Informe, 7 sobre 15m deberían terse presentados o día 17, salvo previa xustificación  
396 de non poder facelo (caso meu). Os informes deberían incluír cal era o peso da  
397 demanda

398 ¿Contestar ás demandas dos centros?

399 Posta en común das “impresións” das xuntanzas coas direccións:

400 Papel do/a asesor/a:

401 CEIP Os Rosais, fixeron comentarios: que non só se fagan visitas esporádicas.

402 Coherencia metodolóxica (o que se di é o que se fai)

403- 60 % de implicados nos proxectos de formación

404- Hai xente que cree que os cartos son para eles

405 Revisión da convocatoria de Grupos de Traballo e Seminarios:

406 Seminario:

407 nº de membros 3 mínimo e 6 máximo. Prazo, ata o 6 de outubro de 1995,  
408 presentación. Axuda, máximo 200.000 pts.

409 Documento de seguimento de seminarios (necesidade del)

410 Grupos de Traballo:

411 Datas: ata 29 de marzo de 1995

412 Membros: mínimo de 3 persoas

413 Posibilidade de docencia puntual se o propón o/a asesor/a que sigue o grupo

414 Aproveitar un ponente dun curso

415 Invitar á xente a que asista a algunha sesión de algunha actividade  
416 (curso), ¿que desenvolva calquera asesoría?.

417 ....

418 - ...Ata o venres 3 de marzo cabe a posibilidade de cambiar “algo” no plan: ubicación

419 ...

420 Barco de V., Avaliación: Barco, Viana, Trives, curso longo con seguimento asesor  
421 Encontros sobre avaliación en maio coa xente que asistiu ós cursos e de proxectos de  
422 formación.

423

424

425

426

## PLENARIO DÍA 02 /05/ 1995

427

428 CONVOCATORIA

429 ---

430 **1. Lectura da acta**

431 ---

432 **2. Informe de dirección**

433 Diplomas Seminarios e Grupos de Traballo, para sacar os diplomas vaise a  
434 diplomas—seminario, non asistentes.

435 Datas: de concesión, rexistro de entrada (nos proxectos de formación: data de  
436 concesión do DOG).

437 A do diploma a partires do 26-27 de xuño

438 Os proxectos apróbaos a Comisión Técnica Provincial, pero mándanse á  
439 Consellería as actas.

440 Grupo de Traballo, decidiuse asignar as cantidades que propuxeron os  
441 asesores/as. Co resto mercaranse libros.

442 Asesorías: pódese presentar unha lista de necesidades ademais das de sobre  
443 avalición.

444 Avance de liquidación de cursos: haberá un excedente de arredor de 500 mil  
445 pesetas.

446 (Coméntase sobre a elaboración da memoria, puntos 7, 8 do guión).

447 **3. Avaliación do centro.** Avaliación dende cada asesoría, de cada actividade cubrir o  
448 anexo IV (programa). Hai como instrucións sobre a elaboración da memoria final  
449 (circular).

450 O punto 8. Liñas xerais para o curso seguinte.

451 Pódese por na memoria a incongruencia de avaliar despois de confeccionar o  
452 Plan Provincial.

453 Logros, dificultades, experiencias.

454 Valoración xeral das actividades: non puntual, curso por curso con  
455 obxectivos, , senón os obxectivos da asesoría. Asesoramento á centros.

456 Facer un debate no Plenario avaliativo, despois de reflexionar cada un ao  
457 facer a memoria de cada asesoría.

458 A valoración da participación do profesorado, tentarase de facer conxunta.

459 ...Claustro para a avaliación do Centro. (fai unha proposta). Unha comisión  
460 podería facer a orde do día.

461 Debate sobre os grupos de traballo, págase ou non desplazamento, ponse de  
462 manifesto: Falta de concreción do que son os Grupos de Traballo e como funcionan.

463 Está pendente a avaliación das nosas actividades?.

464 Díxose que cada quen puxese por riba da mesa redonda do despacho os  
465 distintos modelos de avaliación que usa

466

467

468

469

470 **PLENARIO DÍA 5 /05/ 1995**

471

472

473 **CONVOCATORIA**

474

475 Pola presente convoco a Vostede a unha Reunión Ordinaria que terá lugar o  
476 día 5 de Maio, venres, de 10:30 h. a 12h. na Sala de Reunións do CEFOCOP de  
477 Ourense coa seguinte

478 **ORDE DO DÍA:**

479 1. Lectura e aprobación da Acta anterior

480 2. Informe de Dirección

481 3. Informe da Comisión 2

482 4. Debate sobre a lei de organización dos centros

483 5. Rogos e preguntas

484 Nota: un representante de Comisións Obreiras estará aquí ás 10h. para  
485 informar aos Asesores/as do Referendum sobre a Lei de Organización dos Centros e  
486 pedir a manifestación do Claustro sobre o mesmo.

487 Prégovos que fagamos un esforzo por participar todos.

488 Ourense, 04 de Maio de 1995

489 O DIRECTOR

490 Asdo: ...

491 DNA. CARMEN QUINTANA RODRÍGUEZ.-ASESORA DE MATEMÁTICAS

492

493

494 PLENARIO.

495 **1. Lectura e aprobación da Acta anterior.** Apróbase

496 **2. Informe de dirección.**

497 Dadas as datas contactar con grupos, seminarios e proxectos, para que a  
498 documentación chegue a tempo...

499 Cada asesor/a sacará os diplomas dos grupos, seminarios, ...

500 (mércores, día 24, un ponente: L.Estranxeiras na Reforma)

501 **3. Información da Comisión 2**

502 ...., (Comentarios breves sobre a avaliación).

503 Avaliación cursos, seminarios, grupos...No tema da avaliación, comezar por  
504 avaliar as nosas actividades...Primeiro recoller os diferentes modelos de avaliación  
505 que usan os asesores/as nos cursos na mesa redonda do despacho do director.

506 **4. Debate sobre a lei de organización de centros**

507 Acordos: sobre a lei de organización de centros. ¿Vamos a participar como  
508 Claustro na votación?. Vótase: SI

509 Vótase sobre a retirada da lei:

510 Si: 13

511 Blanco: 2

512 Participan na votación: 15 persoas

513

514 Xuntanza coa representación sindical

515

516

517

518 **PLENARIO DÍA 09 / 06/ 1995**

519

520

521 **CONVOCATORIA**

522

523 Pola presente convoco a Vostede a unha Reunión Ordinaria que terá lugar o  
524 día 9 de xuño, venres, de 10:30h. a 12h. na Sala de Reunións do CEFOCOP de  
525 Ourense coa seguinte:

526 **ORDE DO DÍA:**

527 1. Lectura e aprobación da acta anterior

528 2. Informe de Dirección

529 3. Avaliación da estrutura organizativa

530 4. Informe das comisións

531 5. Rogos e preguntas

532 Ourense, 07 de Xuño de 1995

533 O DIRECTOR

534 Asdo: ....

535 **DNA. CARMEN QUINTANA RODRIGUEZ.-ASESORA DE MATEMATICAS**

536 Nota importante: (2ª Folla)

537 Pasado o prazo para aportacións ó documento sobre avaliación da Estrutura  
538 organizativa do CEFOCOP sen recibir ningunha, PRÉGASE que se entregue cuberto  
539 no Plenario.

540

541 **PLENARIO**

542 **1. Lectura e aprobación da acta anterior**

543 **2. Informe de Dirección**

544           En Secretaría hai un casilleiro para cada asesoría onde se porá a  
545 correspondencia, información, comunicacións da dirección, comunicación a  
546 compañeiros/as (non persoais).

547           Uso dos locais do centro: despachos, biblioteca, secretaría. Respetar acordos  
548 (como non conversar en secretaría).

549           A biblioteca úsase só en caso necesario para traballar, aos que soliciten  
550 bibliografía dáselle o listado.

551           Non se cumpren horarios, sobre todo de peche

552           Chamarase a atención a quen incumpra acordos, privadamente primeiro.

553           No curso vindeiro non se poderán facer xustificacións de cursos que se pasen  
554 do ornamento, a non ser que se saiba doutro curso que se quede curto. Axustarse aos  
555 ornamentos.

556           Entre o 13 e 16 de xuño, entregar memorias.

557           Os proxectos a dous anos teñen que presentar un informe de seguimento en el  
558 inclúese o informe do/a asesor/a; 19 a 23 de xuño, informe.

559           (Avaliación, non se presentaron propostas).

560           **4. Informe das comisións**

561           (Non hai nada que dicir neste momento).

562           Promover a publicación de experiencias por parte dos colexios, na revista  
563 “*FARDELA*”...

564           Problema: Consello de redacción ou para seleccionar as publicacións...

565

566

567

568

**PLENARIO DÍA 22/12/1995**

**CONVOCATORIA**

Pola presente convoco a Vostede a unha Reunión Ordinaria que terá lugar o día 22 de decembro, venres, de 11 a 12h.

Ás 12:30h., reunión da Comisión de Admisións;

**ORDE DO DÍA:**

1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior
2. Informes varios
3. Diagnóstico de necesidades
  - Instrumento de diagnóstico
  - Procedemento
  - Calendario
4. Rogos e preguntas

**ÁS 12:30H. REUNIÓN DA COMISIÓN DE ADMISIONS**

Ourense, 21 de decembro de 1995

O DIRECTOR

Asdo: ---

DNA. CARMEN QUINTANA RODRIGUEZ.- ASESORA DE  
MATEMÁTICAS

**PLENARIO**

- 1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior.**



600 ---

601 **2. Informes varios.**

602 - As fichas cubertas de libros de nova adquisición déixanse en secretaría

603 - Liquidación de cursos: faltan direccións ou están incompletas, ou datos

604 bancarios, o código postal, etc., Revisar as liquidacións dos cursos

605 - ...

606 **3. Diagnóstico de necesidades.**

607 Debátese sobre a cuestión. Coméntase sobre o cuestionario: un instrumento

608 pero non o único. Aportacións dos/as asesores/as pola valoración dos cursos,

609 detección que el/a faga , informe de asesoría , pola experiencia do ano que pasou ata

610 agora, de detección de necesidades.

611 ¿Como levar o cuestionario?. Acórdase que se elaboren propostas. Deixar ata

612 o luns 8, para facelas. O cuestionario debe estar para o 15-16 xaneiro. A última

613 quincena, do 22 de xaneiro ao 2 de febreiro, ir aos centros a levalo.

614 - Ir aos centros en canta estea o cuestionario. No plenario do 15 de  
615 xaneiro aprobarase o cuestionario e o modo de levalo.

616 - Ata o 9 de febreiro ter realizado o cuestionario, e puidera ser  
617 necesario ter elaborado o informe...

618 **5. Rogos e preguntas**

619 - O horario de gardas será de 9:30h a 1:30, en Nadal.

620

621

622

623 **PLENARIO DÍA 21/02/ 1997**

624

625

626 **CONVOCATORIA**

627

628 Pola presente convoco a Vostede a reunión que comezará o día 21 de

629 febreiro, venres, desde as 10:30 h. ás 12:30h. na sala de xuntas do centro coa

630 seguinte:

631

632 **ORDE DO DÍA:**

633 1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior

634 2. Informe de Dirección

635 3. Avaliación do funcionamento das comisións

636 4. Rogos e preguntas

637 Ourense a 20 de febreiro de 1997

638

639 O Director

640 Asdo:

641

642

643 DNA. CARMEN QUINTANA RODRÍGUEZ. ASESORA DE MATEMÁTICAS

644

645

646 PLENARIO

647

648 **1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior**

649 Lese (esquécese pedir aprobación)

650 Información previa:

651 - Reunión no ICE: retoma o catálogo sobre innovacións e solicita a nosa

652 colaboración. Haberá un grupo de investigación e o resto figurarán como

653 participantes.

654 - Está en marcha *Forumensino* amplíase a deporte, propuxéronlle a ... ser

655 coordinador das xornadas técnicas do ensino. Pídesenos colaboración tamén con

656 materiais para expoñer no stand que se nos reservará. Reservaron o stand...queren

657 incluír a Portugal.

658 - Liquidación dos cursos: os do fondo social europeo son impresos diferentes dos

659 normais, empregar os que corresponda...; os diplomas sacaranse na sala do “ollo de

660 boi”, nese ordenador, está o programa preparado para iso.-

- 661 - Difusión: acostumarase a falar do Plan Provincial na súa globalidade: as liñas  
662 prioritarias, as diferentes actividades e modalidades, os SP, GT, Proxectos de  
663 formación, son modalidades do Plan; na difusión, a oferta debe considerar todas as  
664 modalidades.
- 665 - ¿Poden participara diferentes centros nun Proxecto de Formación en centros? , se  
666 non se consegue o número mínimo de participantes...
- 667 - Estudarase na comisión.
- 668 - Por exemplo que o profesorado de Ed....de Ourense, fixeran un PFC...
- 669 - A modalidade adecuada sería un G de Traballo.
- 670 - Propoño elaborar un documento guía sobre como informar, para a difusión...
- 671 - Di que todos temos as instrucións (vexo incoherencia, primeiro di como debemos  
672 informar e logo que todos temos instrucións...).
- 673 - Sobre o Plan Provincial...o calendario que temos puidera non ser válido (8 de  
674 marzo, etc.). Non sabe que programar, pensou algo pero...
- 675 - Nalgúns centros demandaron a planificación, pero nós ir pensando, pero como  
676 aínda non hai un plan concreto, as instrución aínda non viñeron...
- 677 - Detección de necesidades: cada quen debe telo claro e facelo como o ano pasado  
678 puidera levantar expectativas que non se puideran cumprir.
- 679 - Presuposto: non sabe, unicamente que non esperaban que fose inferior ao ano  
680 pasado...
- 681 - Cada quen pode ir pensando 2 ou 3 actividades: cursos de duración mediana, ou  
682 cursos longos en fases...
- 683 - Nalgún centro téñense realizado cursos por módulos e certificado cada módulo  
684 independentemente...
- 685 **2. Avaliación sobre o funcionamento das comisións**
- 686 Retómase o proceso de avaliación do funcionamento das comisións no 1º trimestre.
- 687 - Facer propostas de mellora e posibles modificacións...;número de membros da  
688 comisión de SP, GT, PFC...; comisión técnica ¿quen)...
- 689 Comisión número 1, de SP, GT, PFC
- 690 - A comisión non se volveu a reunir desde a última xuntanza...

- 691 - Nós tentabamos elaborar un novo modelo de formación, o que interrompemos  
692 porque chegou o da Consellería de que están novas convocatorias feitas. En todo  
693 caso esta comisión debe existir. Xuntarnos para aprobar GT...convocala para  
694 aprobalos, o 28 remata o prazo.
- 695 - Os demais membros teñen máis que dicir (calados), e os demais membros do  
696 plenario...a comisión debe existir.
- 697 Comisión número 2 (ausentes)
- 698 Comisión número 3 (biblioteca)
- 699 - ...Funcionamos mal que ben...
- 700 - Está pendente a actualización informática da biblioteca. Como depende en parte  
701 de... e este ten moito traballo, deixalo libre da comisión.
- 702 - Somos poucas persoas para as funcións que temos, se sobra unha persoa da de SP  
703 que se incorpore.
- 704 Comisión de ... (organización espazos...)
- 705 - Os calendarios están feitos ata maio
- 706 - Comezou o inventario pero non tivo tempo de facelo
- 707 - Non houbo moitas reunións, porque as urxencias inmediatas e prioritarias  
708 impedírono; houbo unha gran secuencia de improvisacións.
- 709 - No sentido do equipo confundimos o que temos que facer co modo de recoller a  
710 información...(o persoal administrativo está disposto a axudar...).
- 711 - Deixei de convocala porque estaban moi ocupados e non era o caso de reunirse por  
712 reunirse.
- 713 - ¿Suprimila?
- 714 - Ver se van a continuar, pero en tal caso ver o papel que vai a xogar a ... porque se  
715 está traballando e vai a dicirlle o que han de facer...
- 716 - Se o que es ve é que non se reúnen bastante autónomos deben de ser.
- 717 Comisión de Formación á distancia:
- 718 - Temos feito o que temos que facer. Estamos aguantando as neuras das titoras (fala  
719 do caso concreto).
- 720 Unipersoal
- 721 ... O traballo, levo máis de 100 horas...

- 722 ... informa sobre os Programas...
- 723 - Creu entender que se equiparaba a función unipersoal de...cunha comisión e o ano
- 724 pasado ela pediuno e non se equiparou.
- 725 - ...explica
- 726 - Como o ano pasado eu non tiven lugar para informar e agora...si o ten...
- 727 - Hai diferentes percepción por parte de...dunhas e doutras persoas...
- 728 - Referiuse non ás persoas, senón ao programa..., non lle deu todo o valor e foi
- 729 porque a Consellería o pediu...Colleuno ela o logo deixouno no Claustro...
- 730 - Tampouco engadas máis cousas das que pretendía dicir, pareceume entender que se
- 731 equiparaba o que fai... cunha comisión.
- 732 - Pero non está liberado...de ningunha función (con retintín.
- 733 - Insisto no dito e non vai a evitarse que me sinta discriminada.
- 734 - Está aberto a discutir e o despacho está aberto.
- 735 - Ignoro o do ano pasado...Segue sendo provisional e calquera o pode facer...Non
- 736 pedir prebendas por iso... (Informa sobre os Programas...).
- 737 - ...Eu pedín ser unipersoal porque tiña que facer a revista e para non perder o tempo
- 738 nunha comisión...
- 739 Conclusións:
- 740 - Comisións de tipo organizativo máis que pedagóxico. Priorizo o traballo de área
- 741 antes que o de comisión e este é tanto que non da tempo a reunirse; aparte de que o
- 742 de interromper o plan de traballo por outros traballos..., non o ve.
- 743 - O CEFOCOP funciona ou non, si, logo non son indispensables...eu xa cuestionei a
- 744 súa existencia no pasado e por tanto...
- 745 - ¿Funciona o CEFOCOP?.
- 746 - Tal vez se funciona e porque hai algunhas persoas que traballan, como por exemplo
- 747 o de distribuír as aulas, como o de ...
- 748 - As individualidades funcionan, as responsabilidades dilúense nas comisións.
- 749 - Apoio a miña individualidade, o que unha persoa fai ben dúas non...
- 750 - Deberían ter unha existencia latente, se hai algo que facer facelo e se non, non.
- 751 - Facer un reparto de tarefas individual e que quede a comisión pedagóxica.
- 752 - As comisións deben ser ad hoc, como xa dixo...

- 753 - Eu defendo que non funcionan  
754 - Hai cousas que funcionan dentro das comisións...  
755 - Lee as conclusións  
756 - Nós falamos das nosas tarefas individuais e outras máis, pero os centros tamén  
757 teñen estas mesmas problemáticas, isto significa que a filosofía que temos non apoio  
758 o que levamos aos centros...  
759 - Estamos cuestionando continuamente a organización do CEFOCOP, e se os venres  
760 ningún se cuestiona a xuntanza do Plenario estraña que se faga coas comisións...;  
761 tamén estamos cuestionando o traballo en grupo: dicimos que só funcionan as  
762 persoas, necesitaremos máis dinámica de grupos.  
763 - O problema é non ter claro que facer para que se reúne...por iso non é equiparable a  
764 comparación cun proxecto dun centro.  
765 -Estou de acordo con... non se trata de que por o noso deixemos as comisións, ou que  
766 non saibamos traballar en grupo, o que pasa é que este traballo é de moitas fronte:  
767 ..., non hai tempo de estudalo...  
768 - Eu: creo que a tarefa non é motivante, porque non valoramos os posibles  
769 obxectivos, non hai uns obxectivos claros, porque traballamos moi individualmente.  
770 Se un documento fose considerado primordial elaborárase...  
771 - Penso que non ten que ver a estrutura.  
772 - Hai comisións como a de..., se somos sinceros, as funcións de cada comisión non  
773 son moi motivantes...O elaborar unhas liñas consensuadas é unha necesidade...  
774 (penso: é o noso obxectivo da comisión).  
775 -Eu: ¿ti cres que é unha necesidade?, eu creo que non.  
776 Di que se elaboren e eu cuestiono que esa sexa unha necesidade sentida e pido  
777 perdón por expresalo...  
778 - Propón que da comisión número 1, pase á comisión de bibliotecas, que cando nos  
779 reunamos digamos quen.  
780 - Está pendente de acordos anteriores traballar o asesoramento á centros: que é  
781 asesorar e como facelo. Propón que a comisión nosa (a número 1 de SP, GT, ...),  
782 elabore un documento guión con puntos e temporalización sobre o asesoramento á  
783 centros...

- 784 - Se ben a nosa comisión pode ter esa misión, atínxenos a todos e por iso todas as  
785 comisións deberían traballar isto, propoño que todas o traballen.  
786 - Elaborar un guión e logo traballárase.  
787 - Facer nós o guión e a temporalización...  
788 Xornadas sobre transversalidade, en educación infantil tamén as hai.  
789 - Eu teño un plan de traballo bastante intenso...  
790 - Poderíanse facer en setembro.  
791 - Tratábase de que saíran Proxectos de formación en centros de transversais.  
792 - ¿É realmente unha necesidade de formación do profesorado?..  
793 - Se non se coñece algo non se sente a necesidade del . Hai problemas de modelo  
794 educativo nos centros...É fundamental que ademais de instruír se eduque.  
795 - Houbo xornadas de primaria e de ESO...Por que son diferentes...Se é conveniente  
796 para o profesorado, o que non se coñece non se necesita...como un modelo máis...  
797 - Que se encarguen aos que lle decaían as actividades.  
798 - Decidir.  
799 Vótase: 9 SI, Abstencións: 6;  
800 - Responsables os do SI  
801 - Unha comisión e eu non estou...  
802 Debátese figurar.  
803 - Vamos por mal camiño  
804 - Propón que se amplíe a comisión  
805 - Resolver a tensión  
806 - Falta un debate sobre o que entendemos por transversalidade.  
807 - Estou de acordo.  
808 - ...Propón reconsiderar a decisión aínda que se tomara por maioría.  
809 - Si, reconsiderar.  
810 - Pódense reconsiderar as xornadas con diferentes enfoques sobre transversalidade.  
811 - Si, e borrarase da comisión...  
812 - Como grupo algo nos falla.  
813 Acórdase deixar todo en suspenso (despois avaliar o de Begoña). No próximo  
814 plenario avaliar a formación con Begoña e debater sobre os documentos.

815 **4. Rogos e preguntas**

816 Non hai máis asuntos que tratar, remata a xuntanza.

817

818

819

820

821 **PLENARIO DÍA 07/11/ 1997**

822

823

824 **CONVOCATORIA**

825

826 Pola presente convoco a vostede á reunión do **día 7 de novembro, venres, ás**  
827 **10.00 horas** na sala de xuntas do centro coa seguinte:

828

829 **ORDE DO DÍA:**

830 1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior.

831 2. Informe de dirección.

832 3. Eleccións: designación de asesores/as candidatos/as.

833 4. Deseño da primeira sesión de formación de coordinadores/as

834 5. Informe dos equipos de asesoramento a proxectos de formación.

835 6. Rogos e preguntas.

836

Ourense a 6 de novembro de 1977

837

O Director

838 (Adxunto á convocatoria: esquema que a comisión de formación elaborou para tratar o  
839 punto 4).

840

841 Documento orixinal escaneado con anotacións miñas:



Ourense, a de de 1997

Estimados/as compañeiros/as:

Tal como quedáramos na xuntanza de Coordinadores de Proxectos de Formación e Asesoramento do pasado día 14 de outubro, convocámoste a unha Reunión de Traballo o vindeiro día 2 de decembro, ás 18,30 horas, no CEFOCOP de Ourense.

Nesta primeira Sesión de Formación para Coordinadores, empregaremos unha estratexia formativa centrada na "reflexión colectiva" sobre a vosa práctica na coordinación dos proxectos. Adxuntámosvos o guión para a reflexión e o debate.

### 1º) O PROCESO DE COORDINACIÓN:

- \* Convocatoria das reunións
- \* Orde do día
- \* Lugar de reunión
- \* Dirección das reunións:
  - . Moderación (turnos de palabra, centrar a temática, provocar a participación ...)
- \* Organización do traballo:
  - . Traballo individual
  - . Pequeno grupo
  - . Gran grupo
- \* Coordinación co asesor/a:
  - . Intervención do asesor/a nas reunións
  - . Reparto de tarefas
  - . Preparación conxunta das sesións
- \* Docencia externa:
  - . Incidencia da docencia externa na marcha do proxecto
- \* Actas

### 2º) INCIDENCIA DO PROXECTO NA INNOVACIÓN EDUCATIVA NA AULA E NO CENTRO

P.F. Centro...

Que se reflicta como está a interacción aces. como inflúe a int. do aces. no desenvol. do proxecto.

1º) Reflex en voz alta do / fai coord- aces. Explicitar o rol do aces. / rol do coord.

1 para melloralos...

2º) para poder falar sobre a interacción aces. / coord.

3º) para un maior entendemento entre os aces. e coord.

843 PLENARIO.

844 **1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior.**

845 Apróbase.

846 **2. Informe de dirección.**

847 Recordar información xa dada:

848 - Eleccións ó Consello Directivo, xa se convocaron.

849 - Profesorado que se incorporou tardiamente aos Centros: poderá incorporarse ós P.F.  
850 sempre que se garanta a asistencia ao 90% das horas.

851 - Participación de EPAS, Inspección, en S.P.,G.T., feita a consulta din que si, sempre  
852 que non o constitúan eles solos.

853 - Pedíronlles, os directores, que se mandara aos centros unha comunicación para que  
854 fixeran detección de necesidades e as envíen ó CEFOCOP, (sería misión da Xefatura  
855 de estudos...). O modelo farao...e logo presentarao a emendas, aos seus compañeiros.

856 O...encargarase do deseño do "folleto" informativo sobre os CEFOCOPs

857 -Hai que entregar o informe sobre a docencia impartida por nós nas propias actividades  
858 durante os dous últimos anos: 95-96, 96-97.: Debe constar:

859 Curso/actividade

860 nº de horas de ponencia

861 título da ponencia( non o que se refire á apertura e peche do  
862 curso)

863 Prazo: para o mércores da próxima semana.

864 - O informe trimestral sobre o cumprimento do horario, como se fará. Este asunto  
865 quedou aprazado así como o da porcentaxe de docencia nas actividades, preceptivo  
866 para poder intervir como relatores noutras. Falarano nunha reunión do S.P. de  
867 directores no que tratan de unificar as interpretacións de leis, etc.

868 - Formación dos/as asesores/as: realizarase nas mesmas condicións do ano pasado,  
869 facendo o deseño do Seminario Permanente, 30 horas, 100.000pts , e 5 viaxes, máximo  
870 incluído o de deseño. O subdirector xeral falou de ligar a temática desta formación,  
871 coas que como relatores das nosas actividades poidamos tratar ( DCB...).

872 - A asesoría de ... debe remitir un informe, sobre o desenvolvemento da 2ª parte do  
873 curso. ... di que falou con ... e díxolle que a fin dela.

- 874 - O Subdirector xeral dixo que agora e que a menos que teña algo escrito non o pode  
875 contradicir ....
- 876 - Di que non hai inconveniente, e que no curso tódalas editoriais expuxeron o seu  
877 material, é dicir, houbo nunha aula aparte exposición de todo o material para...sen que  
878 estivese ninguén das editoriais, alude a isto porque lle dixeron ( enténdese que os das  
879 editoriais), que lles daba un trato discriminatorio porque outros/as asesores/as o  
880 permitían
- 881 - Recorda que hai un acordo anterior , en contra diso; máis ben dous e reitérase neste  
882 momento.
- 883 - Pregunto sobre o material "cacharros", que as casas facilitaron para a primeira parte  
884 do curso. Díxeme que foi adquirido en concurso pola consellería para os Centros, pero  
885 prestouse para dar o curso.(( agora lembro que oín que as casas viñan a dar esa  
886 primeira parte, dicir como "funcionaba " o material...)).
- 887 - Aclara que ante a reclamación de directores de Centros privados porque non se lles  
888 dera o material empregado no curso, contestóuselles que era "prestado" para dalo, pero  
889 que era dos Centros (públicos, claro). Como no Concello seica lles dan o material...
- 890 - Di que a análise dos materiais curriculares é función nosa.
- 891 - El só expuxo, non houbo mediatización ningunha
- 892 - Opina que a exposición como fixo...lle parece correcta.
- 893 - Insiste no acordo, (eu quero falar e non me deixa, para recalcar o do acordo, dígolle  
894 que non sabe o que vou dicir e sigue falando...)
- 895 - Eu: ¿e para asesorar por exemplo indo a un centro...?.
- 896 - Di que si se pode citar aos autores...
- 897 - Debátese a interpretación, que obviamente non está clara.
- 898 - Eu:digo que no curso de Matemáticas, de Política Lingüística, se regalaron libros  
899 concretos, que isto pon de relevo a incoherencia da administración.
- 900 - Insiste en que nós temos que cumprir.
- 901 - Reitera en parte a explicación e...di que se pode bordear a norma.
- 902 - Di que non pretende bordeala e explica que dado que el non permitiu que as editoriais  
903 presentaran o material, se lle dixo que neste o en outros si se facía.

- 904 - Que cando se tomen decisións que poden afectar a todos debe consultarse...e recalca  
905 que nos o que teriamos que facer e difundir criterios de selección de materiais.
- 906 - Di que nos cursos, ten programado e aprobado pola Consellería, presentación de  
907 materiais e recursos. Isto a...parécelle correcto porque o fai ela, enténdese que non as  
908 editoriais..., di que presenta revistas, todo tipo de material...
- 909 - Que cando falamos de editoriais, falamos de libros de texto, cousa diferente é que  
910 entre os diferentes materiais haxa libros de texto.
- 911 - Insiste no seu
- 912 - Di que non chamar as editoriais dicíndolles que che manden o que teñan...
- 913 Isto vese "raro" porque dise que diferenza hai entre compralo ou que cho envíen...
- 914 - De momento isto é o acordado
- 915 Fálase que non está claro o tema e ... propón que se trate nun próximo Plenario..
- 916 - Considera que debe reconsiderarse o acordo e...reitera a súa interpretación
- 917 - ..., case algo enfadado di que é a súa interpretación, pero que as nosas son diferentes.
- 918 - Reitera que non se tomen decisión que afecten a outros sen consultar..
- 919 - Di que os xulgados están cheos de interpretacións de normas..
- 920 - Asinte
- 921 - Di ... que respecto ao tema de elaborar o PEC noso, que a estrutura dos Centros non  
922 é trasladable a nós, pero que debemos elaborar (Sub.X), o R.R.I. que é competencia do  
923 Consello e o "PEC"...
- 924 - Hai unha investigación a través do CIDE, pero que debe aclararse como se  
925 colaboraría, etc
- 926 - Faltan revistas e libros da biblioteca.
- 927 - Fálase das Caixas Vermellas, e cando digo que están prestadas porque hai dos xogos  
928 non o ve moi ben, eu digo que están etiquetadas...
- 929 - ...di que nós non somos un centro de recursos... eu digo que o considere  
930 conveniente...(agora penso que non entendo a cousa porque se están para préstamo,  
931 ¿que pasa?, queremos telas para nós, ...).
- 932 - Facer unha previsión das actividades que se van realizar entre xaneiro e xuño para  
933 pedir o presuposto e pagar sen tanta demora.
- 934

935 **3. Eleccións: designación de candidatos/as**

936 Polo Barco presentase...

937 Ata agora temos sido do Consello: ...

938 Como non hai voluntarios posponse a decisión

939 **4.Deseño da primeira sesión cos/as coordinadores/as**

940 Preséntana os membros da comisión e din que todos somos responsables, que eles son  
941 a cabeza pero que o corpo ten brazos, pernas.

942 -Eu pido aclaración sobre o punto: Intervención do asesor/a

943 - Trátase de que se reflicta o que se está a facer, como está a intervir o/a asesor/a ,  
944 como inflúe no desenvolvemento. do proxecto.

945 - Digo tamén, que me estou atopando, con que no desenvolvemento, doutros proxectos  
946 anteriores, cando se organizan en comisións, fanse os traballos e logo non deben pórse  
947 en común porque uns non coñecen os dos outros...,digo para que se teña en conta. Eu  
948 tíñao no de reparto de tarefas, e..., di que estaría máis ben no de organización..., pero  
949 bueno...

950 - Explica que se trata de que se reflicta como está a intervir o/a asesor/a, no proxecto,  
951 que influencia ten no desenvolvemento do mesmo.

952 - ... Comenta que o 1º punto é unha reflexión en voz alta do que fai o/a coordinador/a  
953 .Aséntese, trátase de explicitar o rol do/a coordinador/a, para melloralos.

954 Do 2º parágrafo, pídese opinión sobre a estratexia: aséntese e considérase facer  
955 un guión máis extenso para que non ocorra o do outro día que non había puntos sobre  
956 os que reflexionar...

957 Este 2º punto, informan, é para provocar a reflexión sobre o que é un  
958 P.F.Centros.

959 - Eu digo que é a"filosofía" da formación en Centros.

960 - ... Di considerar a incidencia a nivel de aula e de Centro. Aula: na metodoloxía, na  
961 avaliación, criterios, relacións entre eles, atención á diversidade. Centro: na  
962 organización...

963 Xurde, un pouco, o debate entre concretar máis ou non os puntos, o primeiro,  
964 di..., comporta o risco de influír..., o segundo pensan outros supón que a xente saiba  
965 por onde orientarse para reflexionar e facer aportacións...

966 Acórdase convocar os/as que se apuntaron e os/as asesores/as, invitar aos que  
967 non se apuntaron.

968 - ¿Os tres primeiros puntos como son?, analizar como se fan.

969 - Aquí, entre nós, xorden puntos a aclarar, poderíase incluír un terceiro punto no que se  
970 explique como vai ser a metodoloxía da reunión.

971 - Preven que o 1º punto abarque toda a reunión, e que o 2º tal vez xa non se toque.

972 - A Comisión somos todos. Eles a cabeza, pero nun corpo tamén hai brazos, pernas...

973 **5. Informe dos equipos de asesoramento a Proxectos de Formación.**

974 A nosa Comisión (PCCs), entregará esta documentación en  
975 disquete...(falou...do que tiñamos feito).

976 ...A documentación está moi ben, incluso o dossier de artigos (alude os de PECs), pero  
977 como nun centro lle pedirán algo concreto...comentar a bibliografía.

978 - Pensamos comentala. No futuro entregaremos o dossier sobre PCCs.

979 - Propón sacar a relación bibliográfica na Revista, tal cal.

980 - Nas revistas especializadas sae bibliografía comentada.

981 - Respecto ó dossier, a experiencia que ten e que se podía formar unha comisión para  
982 facer a escolma do material e resumila para pasar ós demais, incluso o/a asesor/a,  
983 podía formar parte desa comisión.

984 - Pido aportacións para o equipo de asesoramento sobre PCC, PEC.

985 - Se alguén ten resumo...dalgún libro que o pase.

986 Previsión de futuro: PCC, dossier de artigos.

987 Bibliografía comentada

988 Instrumentos para asesorar.

989 Ofrezco o resumo de "Los contenidos en la Reforma"

990

991 Comisión :Atención á diversidade

992 Teñen dossier de bibliografía pero dubidan de como pasalo, si  
993 comentala

994 Dossier de poñentes

995 Estratexias de asesoramento. a P.F., S.P. G.T., no tema

996 Aínda non pasaron nada, farano.

- 997 Comisión: PEC
- 998 -Deron bibliografía
- 999 - Dossier temático
- 1000 - Asesoramento:...di que xa fixeron a lo menos unha xuntanza cos
- 1001 Claustros,van a vir relatores.
- 1002 -Teñen lista de relatores.
- 1003 - Docencia: ...pregunta se senten eles necesidade dela ou se lle oferta directamente.
- 1004 - Non ofertáronlla, porque igual é mellor que comecen a traballar..
- 1005 - Nun PEC necesitaron un impulso inicial e foi ...a darllo.
- 1006 - Teñen inquedaanza sobre como é o tema da xestión.
- 1007 - Menciono que sería interesante saber cando veñen relatores...acórdase por nos
- 1008 taboleiros das asesorías. quen e cando ven, e de que falará.
- 1009 - Hai temas de área que interesan os/as ases. de área, pero hai temas xerais que poden
- 1010 interesar para todos/as, por no taboleiro cando van a vir. Incluso que se mande
- 1011 información ós Dptos. de orientación dos centros cando haxa un relator interesante.
- 1012 - Facer, á fin do trimestre unha ou dúas xuntanzas para ver o das estratexias de
- 1013 asesoramento, gustaríalle saber as ideas dos compañeiros sobre por ex. atención á
- 1014 diversidade, que cada quen aporte as súas ideas a súa forma de asesorar nas diferentes
- 1015 temáticas.
- 1016 - Que a finais de decembro se articulen unhas sesións que o faga a comisión.
- 1017 - ..., eu: formarnos sobre formación en centros.
- 1018 Debátese como facelo, se primeiro que veña un experto e logo nos xuntámonos
- 1019 ou como.
- 1020 - Concretalo nun plano de actuación.
- 1021 Comisión de transversais:
- 1022 - Leron bibliografía, 5 ou 6 libros, con ficha feita, pasaranos.
- 1023 - Relatores para a educación para a tolerancia, ...que o pinchen nos corchos.
- 1024 - O 21-22-28 xaneiro,Suso Jares, educación para a tolerancia, resolución
- 1025 pacífica de conflitos.
- 1026 Previsións de. futuro: deseño de actuación para a intervención nos centros.
- 1027 - Iso, iso.

**6. Rogos e preguntas:**

- Estase perdendo o costume de por hora de finalizar nas convocatorias, a forma de que a xente sexa puntual e que saiba cando vai a acabar.

- Na revista pode saír a relación dos S.P. aprobados, débátese e vótase que non.

Elíxense candidatos ao Consello Directivo:

Sortéase entre os que non foron e saen...

Comenta que ten garda o luns pola tarde e que pode liberar o resto se quere o

Director,

- Preguntou, fixo a consulta a Santiago e dixeron que non.

- É diferente porque non se trata de pechar o centro senón de facer gardas.

- Consultarase.

...

## PLENARIO DÍA 19/12/ 1997

### CONVOCATORIA

Pola presente convoco a vostede a sesión sobre "AVALIACIÓN DAS ACTIVIDADES DO PRIMEIRO TRIMESTRE", que terá lugar no CEFOCOP o próximo día 19 de decembro. A reunión comezará ás 11 h. e rematará ás 14 h. e desenvolverase coa seguinte metodoloxía: cada participante fará unha primeira intervención de 5 minutos na que sintetice a súa aportación. Rematada esta rolda de intervencións cada asistente poderá participar no debate libremente, en intervencións breves e ordenadas, segundo a moderación do Director que será moderador único. A sesión rematará ás 14 h. De non se esgota-los temas, convocaríase oportunamente outra xuntanza para tratalos.



Cada asistente poderá manifestar libremente a súas opinións sen necesidade de axustarse a ningún guión; sen embargo, e a título orientativo, a avaliación podería ter en conta, entre outros, os seguintes aspectos:

a) Actividades presenciais:

Con respecto a cursos anteriores, que sería destacable, tanto no aspecto positivo como no negativo.

Como inflúe a redución operada neste plano provincial

Que innovacións cres que se deberían ter en conta no futuro.

b) Actividades non presenciais:

Valoración desde a experiencia:

Aspectos positivos das convocatorias actuais

Aspectos negativos

Que innovacións deberían recoller as próximas

Poden responder realmente ás necesidades ou demandas de formación

Que fase do proceso de desenvolvemento se revela como a máis importante (fase de elaboración do proxecto, de planificación, de desenvolvemento...)

Sería desexable que cada participante levara preparada, incluso por escrito, a súa primeira intervención, pero, repito, non é prescriptivo segui-lo "guión" anterior.

Ourense a 15 de decembro de 1997

O DIRECTOR

(Selo e firma)

PLENARIO.

**1.Lectura da acta anterior.** Lida a acta ... pregunta se se aproba e non hai manifestacións en contra.

- 1087 - ... di que se vai facer a avaliación das actividades do 1º trimestre e que se  
 1088 respectará a metodoloxía proposta na convocatoria. Que cronometrará o tempo aínda  
 1089 que nas segundas intervencións se poderá falar máis. Respecto de gravar a sesión,  
 1090 cousa que comentou con algúns de nós, di que non se fará por haber certos reparos.
- 1091 - ... di que si non se especifica que algo conste en acta, non o recollerá.
- 1092 - ... a memoria é importante e se non se recolle, non se recorda
- 1093 - non vamos a perder tempo nese tema. Empezamos dende infantil, primaria,  
 1094 secundaria ou..., ¿por quenda?.
- 1095 Comeza... quen di que comentará o relativo ás súas actividades e logo o  
 1096 común, que fixeron entre os compañeiros de despacho (creo que excepto ...).
- 1097 Actividade (curso). de instrumentais:constata que o profesorado de medias  
 1098 que está na ESO non responde a pensar de sentir a necesidade. ¿Solución: campaña  
 1099 de información por asesor en toda a provincia. Pero o curso en si foi moi valorado,  
 1100 sobre todo G.Vidal, o relator.
- 1101 A actividade, linguaxe de signos, con presuposto de COAPs,valorárona por  
 1102 ser importante por contar con l profesor relator xordo e outro normointe...
- 1103 Respecto ao elaborado entre os compañeiros de despacho:
- 1104 Positivo: a docencia nos G.T.
- 1105 A redución de cursos
- 1106 Formación en centros. Pero a redución de cursos non supón aumento  
 1107 da demanda (nos cursos non hai máis demandantes dos que hai).
- 1108 Clarificar a filosofía de formación entre G.T. e S.P.,... como o G.T. pode ter  
 1109 docencia e presuposto ??
- 1110 Actividades non presenciais:
- 1111 Profesorado non motivado
- 1112 Móvese a impulso do/a asesor/a.
- 1113 Datas de convocatoria dos PFAC, os que chegan, o profesorado que se  
 1114 incorpora ao centro nestas datas, non participaron para decidir a temática, etc.
- 1115 G.T.: rematar o prazo a 31 de decembro, porque acaban tan tarde que  
 1116 logo non hai tempo para desenvolver o traballo
- 1117 Fases dos proxectos: todo é importante

- 1118            Importante: negociar o plan real de desenvolvemento do proxecto. Clara a  
1119 actuación do/a asesor/a.
- 1120            Cando un proxecto leva varios anos e entra xente nova, favorécese.
- 1121            Toma a quenda para facer a súa avaliación ...
- 1122            - Curso en Carballiño: 28 asistentes, moi satisfactorio: de 1 a 5, un 4,7.
- 1123            - O G.T. que se presentou deu moito traballo para sacalo.
- 1124            - Foi a moito polos centros, **constata que compre provocar o debate**  
1125 **porque senón vaise polos centros e só falan dos cursos**, que saiban que agora non é  
1126 así e que teñen que solicitar a súa formación.
- 1127            - No 2º trimestre irá a reunirse con tódolos claustros
- 1128            Comisión (unipersoal): a Revista está feita, pero como no se ía mandar ata  
1129 despois de vacacións estase a imprimir.
- 1130            A nivel persoal traballa moito, como todos supón, pero está moi canso. Tal e  
1131 como vai a formación o noso papel parece que está claro e parece que se vai a ser  
1132 asesor/a burocrático/a.
- 1133            Toma a súa quenda ...
- 1134            - Fala de que fixo unha oferta de formación itinerante na zona da cidade
- 1135            - Parécelle que se debe de facer a oferta por itinerarios, aos que viñeron o ano pasado  
1136 e que viñeron este ano.
- 1137            - Foi práctica porque ao día seguinte a xente ven contando o que fixo na aula, ( o que  
1138 hoxe viron no curso, mañá fano na aula).
- 1139            O resto xa falou ...(a compañeira de despacho).
- 1140            Tomo eu a miña quenda:
- 1141            O curso da miña responsabilidade: estase a desenvolver e sobre as actividades non  
1142 presenciais ( SP, GT, ...), penso que non engado nada. Digo que a miña actitude non  
1143 é moi positiva polo xeito de desenvolverse a sesión e como non quero introducir  
1144 unha nota negativa non direi máis; se o considero oportuno intervirei logo,... pero  
1145 nada máis.
- 1146            Quenda de ...
- 1147            - Di que deu unha ponencia no curso
- 1148            - Os proxectos: ve positivo que nós nos impliquemos na elaboración do proxecto.

- 1149 Quenda de ...
- 1150 - Actividades. presenciais: constata o que constatou o ano pasado e o anterior,
- 1151 desconexión entre a suposta demanda e a oferta.
- 1152 - Cursos: Lingua oral, plantexárao porque hai demanda, pero non ten xente, e tivo
- 1153 que facer campaña para tela..
- 1154 - A xente valora as aportacións dos relatores de carácter práctico máis que os
- 1155 teóricos.
- 1156 - Os motivos de asistencia son obter horas para os sexenios.
- 1157 - Temos clientes fixos, entón estamos traballando para os mesmos de sempre.
- 1158 - Parados: apúntanse moitos e logo non ven ningún. Replantexarse a súa admisión, se
- 1159 cadra non admitilos
- 1160 - Actividades non presenciais:
- 1161 - Máis eficacia que os cursos. Está ben que o CEFOCOP sexa o pagador, porque
- 1162 parte dos cartos utilizábanse a nivel interno do Centro. Ao ter que investir os cartos
- 1163 en material específico para o traballo, favorece este.
- 1164 - A xente que chega en setembro son *un tanto lle da*.
- 1165 - Necesidade de reconducir a figura do coordinador, porque os proxectos dependen
- 1166 moito dela. Non sabe como pero a nivel particular trata de facelo (de quitarlle
- 1167 importancia), nos centros grandes ás veces el fai máis ca todos xuntos.
- 1168 - Cómpre romper o tópico de que o CEFOCOP está para montar cursos. Facer unha
- 1169 campaña de barrido de centros, porque romper os tópicos custa moito.
- 1170 - Para o profesorado o curso é noso, e o Proxecto é deles.
- 1171 Quenda de ...Dirá cousas diferentes das ditas (entendín que para non repetirse).
- 1172 -Tiveron un Congreso, en Santiago, que aquí non se ten feito, onde se reuniu
- 1173 profesorado de todo Galicia en torno a un tema e o profesorado puido presentar as
- 1174 súas experiencias e comunicacións, así, por exemplo un de Ourense sabe o que fixo
- 1175 un de Coruña.....300 asistentes. Valoración negativa de profesorado de Ourense,
- 1176 pouco. Non tiñan axuda para desprazamento. Moito traballo os organizadores...
- 1177 - Proxectos de Formación en Centros: todos os seus proxectos solicitaron docencia.
- 1178 Moito máis contacto do asesor por ter marcado unha serie de horas para o
- 1179 seguimento, propíciase que sexa maior e máis cercano.

- 1180 - Os coordinadores prefiren que a liquidación económica lla faga o asesor.  
1181 - Negativo: a burocracia, moito traballo.  
1182 Quenda de...  
1183 - Actividades presenciais. 1 curso de ciclos formativos. Para que elaborasen a  
1184 programación de aula, 20 de 30 prazas. moi variadas especialidades, na segunda  
1185 semana de setembro; práctica, por grupos elaboraron as pautas de programación de  
1186 aula; resultou moi positivo porque saíron coa programación de aula moi perfilada.  
1187 Pensou que tería moita demanda pero non foi así, porque o profesorado non  
1188 pregunta... O curso de... foi totalmente reestruturado, do programado, pola dirección  
1189 Xeral. Xunto con...de Bande asumírono e foi moi rentable. Non quería que se perdera  
1190 a esencia da relación ciencia e tecnoloxía. Constructivista. O profesorado levou  
1191 material para impartir as actividades na aula....  
1192 - Positivo, que deu sensación de certa utilidade.  
1193 - Quizais teñamos descoidada a implicación directa como relatores das nosas propias  
1194 actividades, por estar máis implicados no burocrático  
1195 - Contacto directo coa xente.  
1196 Quenda de....  
1197 Di que estrutura a avaliación segundo ten estruturada a asesoría.  
1198 1. Intervén con profesorado da área e con profesorado do ...  
1199 2. Intervén con profesorado xeralista  
1200 1. a) Cree que sigue un itinerario formativo. Leva 6 anos e ten continuidade;  
1201 un enfoque os tres primeiros anos . 3 anos... ,continuidade de contido, sempre co  
1202 mesmo profesorado que asistiu.  
1203 Ó rematar o curso organízase o profesorado en G.T. ; hoxe hai 3 (que son 1),  
1204 case todos quixeron continuar, e incluso iniciando o que será o próximo itinerario...  
1205 Continuidade no tempo, nos contidos, e que o CEFOCOP sexa aglutinante  
1206 porque só hai un especialista por centro, é unha área nova, etc. con problemática  
1207 específica, isto quizais favorece a masiva participación.  
1208 ...., (un centro específico): Este ano non hai S.P., non están seguindo  
1209 formación dende o CEFOCOP, eles teñen o seu propio itinerario de formación. Vai  
1210 por alí e fala, pero...

1211 2.Xeralista. Profesorado da zona de.... Está nunha situación persoal-laboral  
 1212 inestable. centros con propietarios provisionais, desprazados...e dinlle que espere  
 1213 para facer nada. Visitounos e falou con X.Estudios e Directores, dinlle que espere a  
 1214 ver a fin de curso. Hai unha despoboación bestial, 2-3 de Educación Infantil entran  
 1215 por curso escolar, Pensa que se vai pechar o colexio.

1216 Este ano iniciou unha actividade, que a cede para valorala, no Colexio  
 1217 Rosalía de Castro: ver o interese para o profesorado de Ed. Infantil e Primaria, tenta  
 1218 levar a área a todo o profesorado a través dos puntos comúns entre a linguaxe  
 1219 musical e a oral.

1220 Quenda de ...

1221 Di que vai a saltarse o guión para variar.Ademais das actividades  
 1222 presenciais...considera o CEFOCOP e vai a facer preguntas:

1223 - ¿Traballo en equipo?.

1224 - ¿Problemática infraestructural?

1225 - Comisións relacionadas cos PFAC: ¿quen?, ¿que se aporta?, ¿que se  
 1226 recibe?.

1227 ¿Cada asesor/a non está só ante os seus proxectos?

1228 ¿Comunicación de experiencias

1229 -Falla unha comunicación visión global da provincia.

1230 - Estudio do contexto.

1231 - ¿Que cada asesor/a o fixera),¿tempo?.

1232 -As comisións de tarefas quitan moito tempo, as comisións de tarefas.((penso  
 1233 que se refire a que ... ten que facer o do DOG, revisar e ver si hai algo de interese).

1234 - Infraestruturas: por que non funcionan os ordenadores cando máis se  
 1235 necesitan, un día para sacar un papel é un despilfarro

1236 - biblioteca:é urxente pola o día, para saber co que contamos. Facer unha  
 1237 páxina o final do libro que recolle os títulos, por áreas...¿por que non se mercan os  
 1238 libros que se piden?((refírese a cando se pide a dirección-comisión que compren  
 1239 algo)).

1240 - Actividades presenciais:

- 1241 -Curso de....: moitos problemas, que programou como obradoiro e  
1242 cambiáronlle o título. Tivo que mandar información. etc. (... , márcalle o tempo)). Xa  
1243 se dixo que falla a comunicación entre o CEFOCOP e os Centros.
- 1244 - Falta tocar o tema do método, falta dar cursos de metodoloxía en xeral,  
1245 pensa que é o cambio metodolóxico en xeral ((refírese o cambio que se propón na  
1246 Reforma).
- 1247 Actividades non presenciais: Cada centro é un mundo, incluso na mesma  
1248 zona, En xeral os/as mestres/as non se integran no IES, non van, non len, non  
1249 aportan, a pesares de que os de medias lles abren os brazos...
- 1250 Quenda de...
- 1251 -Curso para a ESO: prográmase como froito da investigación do S.P. de  
1252 asesores/as . Asesor con carga de docencia. Continuidade no tempo e na temática,  
1253 investigación-acción, Compromiso de deseñar unha secuencia para a aula con  
1254 metodoloxía, xestión de aula.
- 1255 - Falta de demanda a pesares de enviar cartas. En Santiago fan cursos con  
1256 profesorado da Universidade, metodoloxía de sistemas pasados, incluso se fan cursos  
1257 que non veñen no libro.
- 1258 -Dificultade de responder ao amplo abano de intereses...
- 1259 Actividades non presenciais:
- 1260 - Maior presenza do/a asesor/a
- 1261 - Xérase motivación extrínseca para pedir PFAC.
- 1262 -Visión do/a asesor/a como experto que da solucións...pode converterse nun  
1263 curso (o PFAC), longo. Non se fomenta a investigación do profesorado, etc.
- 1264 - Traballo no CEFOCOP:
- 1265 - Fundamentalmente individual, non hai tempo/espazo para o traballo  
1266 en equipo...
- 1267 - Comisións: responsabilidade individual. Supón unha gran  
1268 responsabilidade.Comenta o que fixeran na súa comisión.
- 1269 - A dinámica de reflexión sobre a práctica apréndese facéndoa.
- 1270 - Actividade para coordinadores/as: nós actores, non espectadores
- 1271 - Está canso.

1272 Quenda de ...

1273 Non tivo cursos. Pero a demanda nos que ten para o próximo trimestre,  
1274 triplica a oferta

1275 -PFAC: a fase de elaboración veulle practicamente feita, querían en realidade  
1276 un curso e houbo que negocialo para que fose proxecto. De 71 van 64  
1277 aproximadamente., teñen que traballar en subcomisións e con subcoordinadores. A  
1278 avaliación é positiva.- Como negativo que é moi difícil ou practicamente imposible o  
1279 traballo individual.

1280 - Aspectos positivos son a flexibilidade e a adaptabilidade.

1281 - S.P.: houbo que reconducilo

1282 - Respecto ao traballo como comisión individual, l está aburrido/a. O de que  
1283 os ordenadores non traballan, etc. Ver si é que non se saben manexar.

1284 Quenda de...

1285 - Curso con 25 persoas, 2 no paro.

1286 - Repítense os tópicos que xa ditos...

1287 - Niveis: é imposible homoxeneizar, polos diferentes niveis...

1288 - Valoración dos relatores: moi dispar. Os que fan xogos máis positiva, máis  
1289 cercanos.

1290 - Non sabe que facer neste campo o ano que ven.

1291 - PFAC: tema PCC en ...(lugar). Peculiar pola forma de traballo con xente  
1292 moi dinámica. Interese polo PFAC por expectativas de futuro, non pedagóxico nin  
1293 didáctico.

1294 - S.P: 3, de irregular funcionalidade, un continuación, outro un campo novo  
1295 moi interesante, autónomo...

1296 - G.T.: profesorado de diferentes centros. .... Conviña pensarse os eixos  
1297 transversais non poderían ser de traballo para o CEFOCOP, por relacionarse cos  
1298 problemas nos Centros.

1299 - Traballo no CEFOCOP:

1300 - Temos o tempo que temos e hai que establecer prioridades. Reunirnos cando  
1301 poidamos.



- 1302           - Formación programas europeos: traballar enganchados a un programa  
1303 Europeo pode ser a porta de saída((??)).  
1304 Quenda de ...  
1305           - A colaboración coa Deputación supuxo dispor duns medios que nos non  
1306 teriamos.  
1307           - Aspecto positivo: a gran demanda.  
1308           - A redución de actividades presenciais si ten gran repercusión na súa área  
1309 porque a xente non participa en actividades non presenciais, quizais ela non sabe  
1310 implicala  
1311           - Na asesoría, sigue en espiral, profundando en todos os bloques de contidos,  
1312 non lle chama continuidade.  
1313           - A redución presupostaria si lle inflúe.  
1314           - Innovación nos cursos: unha fase práctica con implicación real nos centros,  
1315 ir a aula, volver, discutir, etc. aínda que isto faría dar marcha atrás ó profesorado.  
1316 - Actividades non presenciais:  
1317           - Positivo: a implicación dos/a asesores/as.  
1318           Son modalidades ideais porque elixen, que, como, tema, En teoría son  
1319 modalidades autónomas pero na práctica non, e delegan moito na coordinación.  
1320           - S.P. e G.T., son máis autónomos  
1321           - O traballo de liquidacións económicas: prodúcese algún incumprimento por  
1322 problemas de fallo dos ordenadores.  
1323           Asesoramento á zona: abandonouno bastante, ( pensa atender máis no  
1324 próximo trimestre).  
1325           Quenda de...  
1326           - Relevante: aumentou considerablemente a demanda, quizais pola moita  
1327 xente que baixou á ESO.  
1328           - Valoración do curso que desenvolveu: houbo bastante acercamento ás  
1329 necesidades. Dificultades de planificación: 2 linguas, datas de desenvolvemento  
1330 pouco axeitadas, et.; a redución do presuposto incidiu negativamente.

- 1331 - Necesidades: a (centro concreto), demanda actividades que deberían ser de  
 1332 mañá. Dar cobertura a aspectos lingüísticos. Diseñar algún plano de actuación para  
 1333 formación profesional.
- 1334 - Actividades non presenciais:
- 1335 Positivo: a docencia. A implicación dos/as asesores/as, maior coordinación de  
 1336 equipos de asesoramento que nos levaron a formar G.T.; negativo: a xestión  
 1337 burocrática. Fases: todo, pero sobre todo a avaliación é positiva, a inicial.
- 1338 Quenda de...
- 1339 Cursos: aínda sen rematar. Os seus teñen: unha parte teórica e unha práctica  
 1340 (que remata o luns). Aumentou o número.Quizais el ten unha certa vantaxe porque...  
 1341 xa....había tradición de formarse, e tódolos mércores hai unha práctica formativa.
- 1342 - Avaliación positiva polo que ten falado coa xente, o relator fixo xenial.
- 1343 ....
- 1344 - Cústalle que lle cubran a solicitude porque están acostumbrados a dicir,  
 1345 apúntame.
- 1346 Actividades non presenciais:
- 1347 - Varios G,T., dende o ano pasado, abril-maio, xa traballou o tema e xa  
 1348 comezaron en outubro. Algúns pensan que o/a asesor/a ten que facelo todo, estar en  
 1349 tódalas xuntanzas...
- 1350 ... (interrompe), di que se esqueceu dicir que a ponencia que deu, é a primeira  
 1351 vez nun curso deste tipo, xa tiña dadas outras..Respecto da asistencia tivo que  
 1352 mandar cartas pero foron efectivas porque asistiu moita xente.
- 1353 ...
- 1354 Fállese se decansamos para tomar un café.Hai división de opinións, algún sae,  
 1355 pero seguimos..
- 1356 ...
- 1357 - Pregunta se se van a elaborar conclusións finais.
- 1358 - Di que non pode adiantar os acordos do plenario.
- 1359 - Gustaríalle facer unha referencia a ver si os demais senten o mesmo. O  
 1360 presuposto que se lles asigna os PFAC é moito, non saben como xustificalo,  
 1361 cuestiónase...

- 1362 - Tivo pouco presuposto para o curso.
- 1363 - Este período de debate libre pode servir para recoller os puntos en común.
- 1364 - Saíu o tema do 60-40% do presuposto...
- 1365 - A miña opinión sobre o tema presupostario: equilibrio, non discriminación e
- 1366 flexibilidade, par que cada quen poida ter o preciso.
- 1367 -Ten medo de caer na tentación de uniformizar...uns non dan feito a atender e
- 1368 outros non teñen demandas, etc., o criterio de todos igual, etc. é pouco práctico.
- 1369 - Que sexan presupostos de referencia. Non sabe como facelo. Ten influencia
- 1370 na elaboración do Plano Provincial.
- 1371 - ¿Mantemos o 60-40%, para o próximo plan ou non?
- 1372 - ... Tivera outro curso, tería xente, el precisaría máis presuposto. ... asinte.
- 1373 - Tradúceo o tema xeral, presuposto do centro.
- 1374 - Tamén atopa como... e ..., limitación. Non se pode facer un trato resgado
- 1375 segundo as asesorías. El ás veces só pode responder cunha actividade tipo curso e
- 1376 non actividades. non presenciais.
- 1377 - En ...pasa igual
- 1378 - Proposta: que os cartos que teña cada área poida administralos como
- 1379 necesite.
- 1380 - A asignación era só para actividades. presenciais.
- 1381 - Sería unha asignación por asesorías.
- 1382 - Si.
- 1383 - Penso que o total sería o mesmo., por exemplo, 16millóns, 1 por asesoría..
- 1384 - Pensa que así a xente dos PFAC, non sabería o presuposto.
- 1385 \_ No plan ... o presuposto venlle dado. Ademais non se poder prever os G.T.,
- 1386 etc, que podes ter.
- 1387 - Esqueceuse de dicir antes que por que a nosa formación de área non se
- 1388 planifica con antelación, que haxa tempo para ter planificado o traballo, xa que ela
- 1389 tivo que ir a Santiago cando tiña actividades a facer, un curso de páxinas web.
- 1390 - Únese a proposta de... (unha cantidade para cada asesoría).
- 1391 - Se hai un presuposto por asesoría pasaría o que dixo ..., pero priorizar
- 1392 segundo as asesorías.

- 1393 - Ata este momento para o Plan Provincial, había criterios claros: 60-40, etc.,  
 1394 saíron propostas diferentes, áreas... Pensa que debe manterse unha distribución con  
 1395 certa flexibilidade.
- 1396 Outras cuestións:
- 1397 - Biblioteca: ... preferiría contar cunha cantidade mínima: El vai a unha  
 1398 librería e ve un libro e non pode decidir de compralo, ten que pedir permiso ao  
 1399 director.
- 1400 - Non se trata de pedir permiso, senón poder compralo.
- 1401 - O método de adscribir cantidades por áreas ten avantaxes e inconvenientes,  
 1402 non todas teñen as mesmas necesidades.
- 1403 - Pódese comprar un libro e metelo no curso.
- 1404 - Se non hai decisión seguiremos pasando as demandas a Comisión.de  
 1405 biblioteca.
- 1406 - O que non cheguen os libros non é cousa da Comisión, que si os pide.
- 1407 - As excepcións teñen tratamento individualizado. Consultar coa dirección.
- 1408 - Non lle gusta ver un montón de fichas de secretaría sen pasar.
- 1409 - Quere comentar o tema do asesoramento ás zonas. El tivo o problema de  
 1410 non poder atendela, el non puido ir aínda que saben que se precisan algo poden  
 1411 chamar.
- 1412 - Poden pensar que el é un mangante.
- 1413 - ... Di que non é un visitador médico.
- 1414 - Eu non sei que é o que hai que dicir
- 1415 - Manifestou que a súa zona a tivo desatendida neste primeiro trimestre e  
 1416 pregúntase se hai máis xente nesa situación ou non.
- 1417 - Eu fun 3-4 veces, pero foi unha cuestión puntual.
- 1418 - Non se trata de saber cantas veces se vai, senón de ver a relación, se o  
 1419 centro non demanda nada, etc.¿Como se responde?
- 1420 - Eu, na miña zona centreime nos PFAC.
- 1421 - Saben onde estou. Eu sei as necesidades da miña zona, Non depende do  
 1422 número. de veces.
- 1423 - ¿Hai química entre as zonas e os/as asesores/as ?

- 1424 - Non entrar en posibles comparacións entre si uns van moito e outros pouco  
1425 - Trátase de que o profesorado pode comparar, non nós.  
1426 - O tema parece ser o tipo de contacto que hai e non número de veces.  
1427 ...  
1428 ... Pregunta se hai algún tema que se queira manifestar, como avaliación,  
1429 unha primeira avaliación que se quere formativa. A volta de vacacións Plan  
1430 Provincial.  
1431 - Hai temas importantes a tratar.  
1432 - ... di que segue sen chegar información aos Centros.  
1433 - ... contesta que xa se tratou, a el preocúpalle, como resposta que nos seus  
1434 documentos PEC, PCC, inclúan isto, o resto é denunciar.  
1435 - O profesorado repítese, os fieis, e hai profesorado ao que nunca chegamos.  
1436 - A formación é voluntaria  
1437 - Pódese dinamizar.  
1438 - Ten que ver co descontrol da oferta formativa que se fai, tanto dende a  
1439 propia Consellería como por outros organismos. Díxoselle á Consellería e estase a  
1440 tratar...é complicado..  
1441 Fala do caso do profesorado de ... (unha área ).  
1442 - Eu sabería como encher os cursos como ... ou ..., pero non e o que creo que  
1443 se debe facer (por exemplo, un curso sobre o láser).  
1444 - Competencia entre as ofertas formativas.  
1445 - Pode haber competencia entre os/as asesores/as no propio CEFOCOP.  
1446 - Formación basura.  
1447 - ... e ....., din que o maior presuposto tería que xustificarse...debería ser  
1448 aprobado polos distintos estamentos...  
1449 Eu: vese a necesidade dun modelo formativo, de telo, e de criterios  
1450 consensuados. A avaliación debe servir para algo, e para iso, como son moitos os  
1451 problemas focalizar en un, para o noso propio desenvolvemento profesional e que  
1452 redunde na mellora da calidade do ensino...  
1453 - A comisión n ° 9, pensa que deberíamos facer un traballo de reflexión sobre  
1454 a práctica nós. Falo da nosa formación:

- 1455 - 1ª sesión de reflexión, estudio...Unha 2ª con García Vidal.. pero como  
1456 expertos...nós como expertos...el tamén...Unha terceira sesión-fase, aplicación de  
1457 todo o que se consensúa nos proxectos que están en marcha.
- 1458 - O contraste do que aquí se expón debe servirllle a cada un.
- 1459 - ... Propón que se faga un documento resumo polo que cada quen ten escrito  
1460 ou como sexa.
- 1461 Eu: para que me sirva para min é pouco. O CEFOCOP é un e debe ter un  
1462 obxectivo moi claro, senón cada quen actúa por si só dando paus de cego, coa mellor  
1463 vontade, pero.
- 1464 - Evidentemente que esta reunión debe ter unha continuidade porque hai que  
1465 facer o Plan Provincial. As convocatorias: haberá que estudalas. As  
1466 instrucións son as mesmas do ano pasado. Xa llas deron.
- 1467 ...
- 1468 ...
- 1469 Información do Documento da reunión de direccións en Santiago, dada pola  
1470 dirección:
- 1471 1. Plano de formación. Falouse dunha circular de asistencia as actividades de  
1472 formación, sobre Programas europeos.
- 1473 Plano de Formación:
- 1474 Déronlles as mesmas instrucións do ano pasado. Corrección nas datas. Este  
1475 ano polo cambio político (persoas nas estruturas de formación), preténdese que sexa  
1476 de transición e durante este ano elaborar un Plano Marco, que decaeu, rematou a  
1477 vixencia.
- 1478 Análise e debate para levar achegas sobre as instrucións das tres modalidades:  
1479 PFAC, S.P.,G.T, (1ª quincena).
- 1480 Xaneiro: detección de necesidades segundo o documento que tiñamos no  
1481 casilleiro (documento xeral elaborado para toda a Comunidade). É un documento  
1482 xeral para tódolos CEFOCOPs .
- 1483 O día 8 de xaneiro, ás 11 da mañá veremos o da detección de necesidades.
- 1484 Estudar os documentos: de detección de necesidades/  
1485 Convocatorias/Instrucións

1486 Estudaremos como aplicalo porque se fará durante o mes de xaneiro: levalo  
1487 nós ós Centros, envíalo ás zonas, envíalo ás direccións.

1488 O documento elaborouse de acordo coas aportacións...(refírese ao que se  
1489 falou sobre como detectar necesidades; penso en como se levan, defenden e  
1490 integran...)

1491 Ata o 27 de febreiro elaboración de cada Plano Provincial de formación e  
1492 aprobación polo Consello Directivo.

1493            Antes do 10 de marzo, aprobación pola Comisión Técnica e provincial. Hai  
1494            outras datas de aprobación e revisión pola Dirección Xeral.

1495 ...

1496 Concretar onde queremos por a ênfase nas convocatorias, etc.

1497 Corrixir unha mala interpretación dos permisos: a nós, non nos son de  
1498 aplicación os moscosos, senón as 24/30 (Primaria/Secundaria), horas

1499 Hai que cubrir os horarios: entregar o 8 de xaneiro.

1500 Quixera pedir que se actualizase a estatística por áreas e entregarllo dende o  
1501 ano 92 cursos, S-P-, etc.

1502 ...

1503 Fóra de Plenario, fálase de facer as gardas. Dende o luns pola mañá. Tódolos días  
1504 hábiles excepto o 24 e 31. Non se poden facer pontes. Horario de 10 a 1:30h.

1505 Confeccionase o cadro de gardas.

1506

1507

1508

1509 **PLENARIO DÍA 19/04/ 2002**

1510

1511

## 1512 CONVOCATORIA

1513

1514                      Orde do día:

1515 1 Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior

1516 2. Proceso de elaboración dos/as proxectos dos PFACs

1517 3. Situación das actividades do 3º trimestre e final de curso

1518 4. Materiais para o MUPEGA

1519 5. Rogos e preguntas

1520

1521 PLENARIO

1522 **1. Lectura e aprobación, se procede, da acta anterior.** Apróbase.

1523 (... chega tarde, e dígolle que aprobamos botalo pola fiestra, que como non  
1524 estaba aprobámolo, é unha ocasión máis na que xorden notas de humor, bo clima  
1525 relacional).

1526 **2. Proceso de elaboración dos/as proxectos dos PFACs.** (... díxome onte  
1527 que me daría a min a palabra). Comeza el, polo que en principio me sorprendo, pero  
1528 logo aborda máis ben a parte administrativa. Fala de elaborar con eles o proxecto,  
1529 pese a que o ano que ben poida variar o profesorado (incorporacións/baixas).

1530 Falar coas Xefaturas de Estudos e coordinacións, que propoñan..

1531 A preinscripción só recolle o desexo de participar

1532 Reunir a todos/as ou non. Na última xuntanza falárase de que se había un  
1533 mínimo desexo de participar que se preinscribieran

1534 Tema cámbiase ou non

1535 Haberá un aspecto duro, cambiar o tema despois de que elas elixiran un

1536 - Eu: que entendo a preinscripción como oportunidade de traballar con eles,  
1537 ter unha xuntanza ... di que logo falaremos deso

1538 - ... comenta que por non saber o tema un posible proxecto decaera, Opina  
1539 que si ter unha primeira xuntanza.

1540 ... tamén que si a xuntanza, aínda que cada quen saberá, (... comentou que xa  
1541 falara coas persoas que tiveran a iniciativa de facer o proxecto ; como ... lle dixo que  
1542 quen o mandara...el dixo que lles comentara que para a elaboración xa se reunirían;  
1543 ... actúa, supoño que é porque el cree que debe facelo así e non espera ou se suxeita a  
1544 que tomemos acordos de grupo si lle tardan...eu describo como “agudo” e como que  
1545 quere facer as cousas a súa maneira, ás veces teño a sensación de que se pensa que  
1546 algo debe facelo doutro xeito e se acorda algo que non vai con iso actúa como cree  
1547 que debe facelo...claro que eu tamén trato de “ser fiel a min mesma”...a verdade é



1548 que non sei como ver isto; el tamén é moi “rápido” e actúa así...)

1549 - ... opina que o tema axustalo segundo o que nos vexamos e eles tamén

1550 - ... é importante ver se os PFACs van a incidir ou non na mellora do centro.

1551 ...: coincide con ... ( si a xuntanza) e co dito. O obxectivo desta primeira

1552 reunión é a mellora do funcionamento dos centros .A realidade é que moita xente nin

1553 sequera sabe que están no proxecto e unha primeira reunión pode ser beneficiosa

1554 - Eu opino que si a xuntanza

1555 - ... opina que si poder rexeitar o tema que eles propoñan o que será duro.

1556 Pode derivarse a un G.T.ou S.P. Pode non ir adiante o proxecto por eles ou por nós.

1557 - Eu opino que iso determinárase no proceso de detección de necesidades.

1558 - Di que logo veremos esa parte. Que hai como dúas partes: a legal e a

1559 burocrática

1560 Fala da primeira:

1561 Procurar que se cumpran tódolos requisitos da convocatoria para logo non

1562 andar con cousas

1563 Docencia : procurar determinar claramente a temporalización en cada

1564 trimestre. Dadas as repercusións administrativas, sobre todo no primeiro trimestre ,

1565 hai que pedir o orzamento...Ve que non se planifica axustadamente.

1566 Ningún debería pasar de 200.000 pts,'pero non ten por que chegar. El

1567 queredo chegar a presupostos desagregados

1568 Xa enviou o modelo de informe inicial que podería xa xuntarse a solicitude...

1569 COMO ELABORAR O PROXECTO (pásame a palabra)

1570 - ... propón resumir o feito e ir o café

1571 1º - ¿Acórdase a xuntanza?. Dise que si, co Claustro, con todo o grupo (como

1572 puxera co grupo, aínda que na preparación de hoxe xa contemplaba que todo). Facer

1573 unha convocatoria aberta, coidando moito como facela, a información, facela xunto

1574 coa Xefatura de Estudos, Equipo directivo...Esta xuntanza facela tanto cos que

1575 continúan como cos que non.

1576 - ... pon un exemplo dunha directora que o chama para comentarlles que vai a

1577 dar unha información de novo sobre a participación e lle envía a información sobre o

1578 que é un PFAC; el ve que é moita, que case lles rifa aínda que non o pretende porque

- 1579 recorda que xa dixo que os/as que quixeran...
- 1580 (Neste momento penso que deberíamos ter explicado o que é un PFAC etc, na
- 1581 preinscrición; máis tarde direino).
- 1582 - Convocatoria: que clarifique para que é a reunión. Xuntanza co Claustro.
- 1583 Comentarios sobre o documento que envíei por mail:
- 1584 Ter unha xuntanza tal vez co equipo directivo, ... di que mirar primeiro de
- 1585 onde parte a idea, que as veces é unha parte a que decide participar, deixa ver que hai
- 1586 faccións, que nós non vernos no medio...Cando comento de falarlles de que é un
- 1587 PFAC, etc. ... di que el xa lles mandou información e que logo xa se reuniría con
- 1588 eles, que lles preguntaría se teñen algunha dúbida...digo que poden lela ou non que
- 1589 me parece importante comentar con eles [el non parece velo así; que si lles vai a dar
- 1590 algo así como unha sesión dun curso...eu digo que non moita información pero
- 1591 comentar si...logo cando me viña falando con ... parécelle fundamental aclarar que é
- 1592 o PFAC, e que supón.
- 1593 Este foi como un pequeno debate entre ... e máis eu sobre isto...cando falei de
- 1594 incluso unha presentación en Power Point...Certo que eu tamén penso que se pode
- 1595 facer a sesión longa , etc...pero haberá que ver como facela algo amena...
- 1596 - ... comenta respecto dos/as temas que non se trata o dos/as documentos de
- 1597 centro, que o proxecto curricular fano as editoriais...
- 1598 - ... sería interesante dispor nós deles. Comenta tamén o do Plan de
- 1599 Formación do centro. Que intentemos dispor dos documentos para ver...
- 1600 - ... aínda que non poidamos dispor deles podemos comentarlles que sería
- 1601 ideal telos en conta , así como o Plan de Formación e a memoria ...para ver en que se
- 1602 debería mellorar.
- 1603 En resumo
- 1604 1º Visita preparatoria, coa nosa presenza física como atención e resposta a
- 1605 preinscrición, da primeira xuntanza. Coidar moito a convocatoria: motivadora,
- 1606 clarificadora, aberta a todos/as
- 1607 2º Que todos/as sexan coñecedores/as do proxecto
- 1608 3ª temas: revisar os/as documentos de centro
- 1609 Elaboración do proxecto,Cun relator externo¿?

1610 Elaboración do proxecto escrito  
1611 ...  
1612 (Continuación)  
1613 - ... deberíamos dar un paso na calidade dos propios proxectos, porque si  
1614 cumpren os requisitos iniciais, pero... Algunhas ideas:  
1615 “Estar”, presenza, nós na elaboración do proxecto  
1616 Presenza directa de expertos como colaboradores para elaboralo  
1617 Asesoramos nós podendo terlle pedido apoio a expertos e incluso retribuíndo,  
1618 segundo se acorde, esa colaboración ( ... comenta que lle pedira axuda a ... cos G.T.  
1619 do ...; pero eu entendo que isto forma parte da propia preparación, non que alguén o  
1620 faga por nós).  
1621 Que o/a experto/a aporte melloras o proxecto xa realizado, sometelo a súa  
1622 valoración e achegas (caso de ...)  
1623 Colaboración dos/as propios/as compañeiros/as.  
1624 O tema dos/as expertos,comentárao ...pero como primeira sesión xa no  
1625 desenvolvemento do proxecto, non lle parece que sexa necesario para elaborar o  
1626 proxecto  
1627 - Respecto dos proxectos comento, dicindo que fago o comentario  
1628 considerando que estou entre amigos e compañeiros, en familia e que non me corto,  
1629 que isto pode supor que nós nos descansemos: expertos para elaborar o proxecto,  
1630 para a docencia...Ademais que seremos meros xestores algo que estamos  
1631 rexeitando...Que se ben eu teño dito e sigo dicindo que si deben ter calidade os  
1632 proxectos escritos, debemos pensar isto; que tal vez formarnos nós para iso...Que ...  
1633 me falara dunha relatora...; non seguí expresándome porque non encontrei quen  
1634 falara desto, non sendo ... na liña de clarexar o do experto...un pouco , en parte,  
1635 dando marcha atrás, supoño que como era algo pouco pensado pois comentárallo ...  
1636 indo para o café...  
1637 - Aquí quédome sen dicir que isto parece rebelar que non posuímos  
1638 formación suficiente para redactalos, cousa que lle comentei a ... cando me viña.  
1639 - Comento que me prece importante que despois de elaborar un borrador co  
1640 grupo, no que cos post-it ou como sexa poden saír os obxectivos, etc., que eu polo

1641 menos procuro que o proxecto redactado se dea a coñecer e que poidan facer  
 1642 propostas se queren, que a coordinación ou como sexa se encargue. ... parécelle  
 1643 importante. E os da sección ... comentan que o fan na primeira sesión de  
 1644 desenvolvemento porque se é consciente de que hai xente que non o coñece, eu digo  
 1645 que isto non se exclúe.

1646 - Prazo: ata 15 de maio

### 1647 **3. Situación das actividades do 3º trimestre.**

1648 - Todos os cursos están en marcha e rematan cara mediados de maio...  
 1649 Liquidacións: canto antes.

1650 Memorias das actividades: adiantalas o máximo posible, dicirllas as persoas  
 1651 que coordinan.

1652 Non teñen que facer tódalas horas deberían ir en consonancia co orzamento  
 1653 pero... (... comenta que fan mais).

1654 Memoria nosa: revisar o modelo, ... comenta que convocará a 2/3 persoas  
 1655 para facelo . ... comenta non polo na acta e digo que si para que se saiba que o equipo  
 1656 non so fala de cartos ... asinte.

1657 - ... di que a inspectora lle dixo que debería haber un apartado estatístico da  
 1658 valoración das actividades e da do asesor/a.

1659 Eu digo que é un punto de vista que tamén conta, o do/a asesor/a ...

1660 - Notas recordatorias:

- 1661 • Entregar os/as datos de relatores, facturas...dos cursos
- 1662 • En cada actividade cubrir o anexo III
- 1663 • Declaración 75 h: conserxe, docentes, non docentes...
- 1664 • Comprobar os/as datos dos/as relatores/as...por variacións na folla
- 1665 (digo que tamén en secretaría, non porque oss erros sexan da súa responsabilidade...,
- 1666 ... di resaltar nós as variacións. Revisar especialmente o numero de conta.
- 1667 • Xestión: programa informático, porase xa nas seccións e na sede,
- 1668 iamos a velo pero deixámolo para outra hora, fai as dietas...
- 1669 • o protocolo (contrato en Lugo) para firmar os/as relatores/as teremos
- 1670 que velo para o ano que ven.

1671 Penso, por que nós non elaboramos un programa de xestión bo, pero non o

1672 digo.

1673 **4. Materiais para o MUPEGA**

1674 - Trátase de ir achegando materiais que poidan ser de interese...

1675 • Materiais que non son de uso aquí...que algúns se encarguen desto, é  
1676 un proceso de descatalogación máis doado ca pola canle habitual.

1677 • Ver ¿qué tipo de materiais se poden devolver, con que nos quedamos?  
1678 - ... comenta que ninguén se sinta molesto, que fala en familia,, que tivo un curso e  
1679 que se sentiu avergonzado porque o material (audiovisuais) non funcionaba, non  
1680 valía...que o pasou moi mal...que quixera ter algo para traballar que haxa unha  
1681 dotación mínima igualitaria, compartir o que haxa se non hai para todos. Preguntou  
1682 se os do MUPEGA levan o que non serve.

1683 - ... alude ao que xa ten falado, de centros de recursos.

1684 - Que leven todo e que se somos centros de recursos que nos doten

1685 - Tería que haber coordinador/a do material, que revise o material se funciona, se as  
1686 pilas..

1687 - MUPEGA, ter as cousas antes do venres 3 de maio

1688 **5. Rogos e preguntas...**

1689 Fálase da nosa formación coa capturadora, ... di que hoxe non puido ser  
1690 porque esta ocupado co de Xade, que tal vez para a semana.

1691 - ... tiña isto da nosa formación, recursos...

1692 ...

1693 hoxe ... e ... non estaban porque ían o do programa Lalo, ...

1694

1695

1696

1697

1698

1699

1700

1701

1702

1703

1704

1705

1706

## PLENARIO DÍA 05/09/ 2002

1707

1708

1709 CONVOCATORIA:

1710

1711 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 5 de  
1712 setembro ás 10.00 horas na sala de xuntas do Centro de Formación e Recursos de  
1713 Ourense coa seguinte:

1714

1715 ORDE DO DÍA:

1716 1.- Lectura e aprobación se procede, da acta anterior

1717 2.- Proposta de nova redacción das actas

1718 3.- Redacción das memorias das asesorías curso 01/02

1719 4.- Difusión do Plan Provincial (actividades do 1º trimestre):

1720 -Carta institucional

1721 - Presentación aos centros polos/as asesores/as

1722 5.- Planificación xeral do trimestre:

1723 - Cerrar instrumentos de xestión das actividades

1724 6.- Rogos e preguntas

1725 Ourense, a 4 de setembro de 2002

1726 A Secretaria

1727 Asdo:.....

1728

1729 PLENARIO

1730 1.- Lectura e aprobación se procede, da acta anterior

1731 -Lese a acta

1732 - Coméntase varias cuestións:

1733 - Hai que falar da difusión do plan, cubrir o anexo 3A, formación do

- 1734 equipo, avaliación ...
- 1735 - Os diplomas das actividades non presenciais (GT, SP, ...), están
- 1736 preparados, cada quen contacte coa persoa coordinadora e ver como se
- 1737 entregan, establecer un proceso: no centro nunha xuntanza, recoller polo/a
- 1738 coordinador/a...
- 1739 - Como vamos a difundir o Plan...
- 1740 - Desligar...
- 1741 - Aproveitar
- 1742 - Eu convocaría a unha xuntanza co/a coordinador/a, cando se poida...,
- 1743 que non queden aí as follas de sinaturas, devolvela para archivar en
- 1744 secretaría.
- 1745 - Horarios: o de setembro entregar xa. As gardas se se quere cambiar o
- 1746 día pode facerse, se hai razóns...
- 1747 - Dáse a benvida a unha nova persoa que se incorpora ao equipo.
- 1748 - Dígolle que como a todas, ofrecerlle a nosa axuda...
- 1749 - Iso pode facerse a nivel persoal non oficial
- 1750 2.- Proposta de nova redacción das actas
- 1751 - Redactalas informáticamente e pasa a papel para o equipo e archivar...
- 1752 3.- Redacción das memorias das asesorías curso 01/02
- 1753 - Non se puido avanzar na informatización...procurar illa tendo...estamos
- 1754 redactando a introdución e conclusións
- 1755 - ¿Meter o anexo 3A, ou igual que o ano pasado...?
- 1756 - Se alguén a ten feito como o ano pasado é igual... Xa a ten e, aproveita para
- 1757 preguntar se pode levar a documentación de PFAC, SP, GT.
- 1758 - Xa que empezamos, deberíamos facela todos/as igual, ter unha liña de
- 1759 centro. No global ter en conta os puntos da memoria do ano pasado e facer referencia
- 1760 á avaliación dos asistentes e á nosa...
- 1761 - Trátase da memoria do centro ou do/a asesor/a... Que leve unha análise do
- 1762 contexto, os anexos e unhas conclusións...
- 1763 (Debátese sobre este aspecto)
- 1764 - Facer unha introdución xeral sobre as actividades, os anexos e conclusión

- 1765 xeral sobre as actividades.
- 1766 - Eu creo que debemos ter unha folla co esquema básico da memoria
- 1767 - Consultareino e fareino. Prazo de entrega, o 30 de setembro (o luns mándase
- 1768 o guión). Planteárase revisar o guión da memoria a nivel xeral, todos os CFR, por
- 1769 iniciativa de ... , ..... e .....
- 1770 4.- Difusión do Plan Provincial (actividades do 1º trimestre):
- 1771 -Carta institucional
- 1772 - Presentación aos centros polos/as asesores/as
- 1773 - A difusión do Plan, enviar unha carta institucional e presentación aos
- 1774 centros polos/as asesores/as, xa que de momento a matrícula é moi baixa...
- 1775 - Por iso falamos de difundir o Plan, manter datas e se decaen actividades...
- 1776 - ¿Trasladalas?...
- 1777 - Si se ten posibilidades pode facerse. O programa mandalo, telo aínda que se
- 1778 modifique logo.
- 1779 - Teño dúas actividades para o 1º trimestre, unha persoa anotada.
- 1780 - No programa informático, consultar por o número, aínda non se lle puxo a
- 1781 letra.
- 1782 - O problema é contactar e logo que decaia,... o perigoso é desdicirse.
- 1783 - Concretar os obxectivos pero non as datas.
- 1784 - Con unha soa persoa asistente, ti es partidario...
- 1785 - Non, ti tes a obriga de programala...
- 1786 - Darlle o programa ao resto dos/as compañeiros/as para que cada quen os
- 1787 leve aos centros da súa zona. Información de todo o trimestre o máis pechado
- 1788 posible. Para o 16 de setembro.
- 1789 - O protocolo de contrato pódese mandar ás persoas relatoras, porque se se
- 1790 celebra o curso é o que se asinará, seguir adiante co que temos programado.
- 1791 (Pausa café)
- 1792 5.- Planificación xeral do trimestre:
- 1793 - Cerrar instrumentos
- 1794 - Están distribuídos os PFACs, débese programar o 1º contacto cos/as
- 1795 coordinadores/as. Pódese facer oficialmente ou ben individualmente por cada



- 1796 asesor/a, comunicarlle que foi aprobado oficialmente por correo para que quede  
1797 constancia. As altas e baixas facelas en prazo. Pódese programar un primeiro  
1798 contacto co grupo.
- 1799 Orzamento, facelo dos cursos e das actividades non presenciais
- 1800 - Fixemos unha folla de cálculo que fai isto.
- 1801 - Pois facer unha folla de cálculo, (encargarase...)
- 1802 - Os formularios como o protocolo, dado no seu momento, utilízalos é  
1803 obrigatorio. A avaliación ( nos cursos ...), hai que cerrar...na última  
1804 xuntanza quedamos atascados na avaliación cuantitativa/ cualitativa.
- 1805 - Non é, ao mesmo tempo, cualitativa e cuantitativa...é asignarlle un valor  
1806 numérico á formulación literal da cualitativa.
- 1807 Acéptase asignarlle un número a formulación cualitativa
- 1808 - Tomando este como base que cada que o adapte. Que sexa algo serio a  
1809 avaliación, ter o formulario no ordenador e sacar o mesmo para todas as  
1810 actividades.
- 1811 - Faltaría un apartado de observacións, que podería non procesarse...
- 1812 - Se se pregunta moito non contestan.
- 1813 Adóptase o modelo que presenta (¿?), e di que pechado pero aberto
- 1814 - Temos que comprometernos a devolver os resultados
- 1815 - Discriminar datos...a privacidade dos datos
- 1816 - Facer unha valoración global da docencia...
- 1817 - Habería que considerar a privacidade / publicidade dos datos das  
1818 valoracións das persoas relatoras, o uso que os/as asistentes poden facer  
1819 deles...
- 1820 - Santos Guerra di que hai que desmitificar porque sempre é o mesmo...
- 1821 - Pero as valoracións son relativas, a unhas persoas gústalles unha persoa a  
1822 outras non, as medias non son significativas..
- 1823 - Por o nome das ponencias...Non por o dos/as relatores/as, na  
1824 valoración...¿Só o nome das ponencias ou por docencia...
- 1825 - Fixamos un prazo de arredor de 15 días para devolver a información ás  
1826 persoas asistentes

- 1827 - Na valoración dos obxectivos danse por supostos os que van no deseño,  
 1828 pero axústase cando se programa a actividade...
- 1829 - Axustalos...
- 1830 - Valoración dos materiais (... presenta un cuestionario): o esquema xeral  
 1831 vino en Lugo, e utilicei o de Pere Marqués. É totalmente aberto para facer  
 1832 esa valoración naS actividades non presenciais e tamén puidera valer para  
 1833 os traballos dos cursos. Un borrador para analizar co obxectivo de ver,  
 1834 logo, a posible difusión dos materiais, unha vez avaliados... Ver de  
 1835 aplicalo aos materiais do ano pasado...Prazo para achegas...A idea é  
 1836 tomada deles o deseño é totalmente meu...Temos xa fotocopias nas que se  
 1837 di como organizar unha actividade..., pero pode haber cousas que revisar.  
 1838 Ir facendo dossiers e actualizar os que temos. Por exemplo, os criterios de  
 1839 admisión: os tomados do libro, outros, .... Carta de admisión, revisala  
 1840 pode supor dar importancia a cousas como que aos non admitidos/as non  
 1841 lles dicimos nada, non llo comunicamos...
- 1842 - Para iso temos que ter os criterios claros
- 1843 - Mandarlles carta ás persoas en reserva...
- 1844 Acórdase comunicar aos reservas a súa situación
- 1845 - Hai actividades que son moi demandadas polo/a que pode pensarse que  
 1846 non é que non se coñezan...Acordamos difundir e aplicar a raxatable  
 1847 suspender excepto se hai seguridade de que pode saír, as excepcións  
 1848 confirman a regra.

1849

## 1850 6.- Rogos e preguntas

1851 Non hai ( o 16 de outubro teremos comida en Verín).

1852

1853

1854

1855

1856

**PLENARIO DÍA 11/10/ 2002**

1857

1858

1859 CONVOCATORIA:

1860

1861 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o venres día 11 de  
1862 outubro ás 10:30 horas na sala de reunións do Centro de Formación e Recursos de  
1863 Verín coa seguinte:

1864 ORDE DO DÍA:

1865 1.- Aprobación da acta anterior

1866 2.- Informe de dirección

1867 3.- A xestión das actividades: estado actual, propostas de futuro

1868 4.- Planificación e recursos:

1869 -Carencias e necesidades

1870 - Melloras previsibles

1871 5.- Actividades de formación do equipo de asesoramento

1872 6.- Rogos e preguntas

1873

1874 Ourense, a 8 de outubro de 2002

1875 ASDO.: A Secretaria

1876 ....

1877 PLENARIO

1878 **1.- Aprobación da acta anterior**

1879 A acta foi enviado por correo electrónico. Apróbase

1880 **2.- Informe de dirección**

1881 - Cumprir os prazos acordados. A memoria de asesoría debería entregarse no prazo  
1882 acordado, as excepcións comunicalo á dirección. Non esquecer por código e título  
1883 nas actividades.

1884 Xuntanza de dirección en Santiago:

1885 Xornadas de Sanxenxo, para a formación do persoal da rede. Terán igual estrutura  
1886 que o ano pasado, sen que cada mesa trate un só tema senón dous ou tres. Temas  
1887 propostos polo Servizo de Formación son: coordinador de formación (e Novas  
1888 Tecnoloxías); Habilidades sociais e profesionais para mellorar o asesoramento a

- 1889 centros. Son propostas.
- 1890 Respecto do desenvolvemento do Decreto e a figura do/a coordinador/a de
- 1891 formación, dise que está circulando polas D. Xerais, trátase de que non aumente o
- 1892 persoal, fálase de que sexa a xefatura do departamento de orientación, xefatura de
- 1893 estudos,...
- 1894 - Puidera ser pola formación..., claro que debería ser elixido/a polo centro.
- 1895 - Hai propostas de que o elixa o centro dentro da comisión de coordinación
- 1896 pedagóxica, ...a administración fará o que queira, só se podería mover a través da
- 1897 mesa sectorial, tal vez...
- 1898 - Penso que polo perfil puidera ser xefatura de orientación, claro que si hai
- 1899 enfrontamento coa dirección...
- 1900 - A elección democrática conleva o risco de que non teña formación.
- 1901 - Os orientadores terminarán dando clase...
- 1902 - Se a alguén se lle ocorren propostas, facelas chegar.
- 1903 - A administración non fará caso
- 1904 - Proxecto Relaciona: veu ... e dixo que había que implementalo, díxoselle que o
- 1905 presentara desenvolvido...
- 1906 Certificación: a expedición de certificados de relatorios a asesores/as cando é fora do
- 1907 seu ámbito de traballo,...Decidiuse facer unha interpretación favorable e si se terá
- 1908 dereito a ela, sendo fóra do horario e tamén se poderá cobrar.
- 1909 Respecto da elaboración do Plan do próximo ano. Saíron as cuestións de sempre;
- 1910 procedemento, deseño das actividades, difusión, detección de necesidades...
- 1911 Coméntouse que é necesario dar imaxe de cambio...falouse de levalo a Sanxenxo
- 1912 pero que non se ía concluír...
- 1913 Solicitaron unha persoa para facer un G. de Traballo para o Plan Anual, houbo que
- 1914 dar o nome xa, din ..., dicindo que podería variar.
- 1915 ...
- 1916 Coméntouse que coidado co que saíra na prensa...
- 1917 ...
- 1918 Imos ver que se nos ocorre sobre o Plan:
- 1919 - Se se elaborara xa un programa cerrado...

- 1920 - É difícil elaborar un programa cerrado con antelación...
- 1921 - Sería bo non distanciar a información, ...ao elaborar con tanta distancia o Plan...
- 1922 - Vaise máis a cantidade que a calidade. Tal vez reducir o número de cursos e ver de
- 1923 esixirlle ao profesorado, pero incentivar a formación...e non só horas.
- 1924 - Este ano deuse o deseño cerrado, con un e-mail enviado...fun a determinados
- 1925 colexios, reunín ao profesorado afectado e hai máis xente...
- 1926 -Logo o deseño da actividade non lle di nada.
- 1927 - Habería que ver si iso é efectivo...
- 1928 - Só e forzar á xente, non digo no caso teu.
- 1929 - O profesorado ve a formación como gratificación, non como necesidade para a súa
- 1930 práctica. A gratificación pode levar a que vaia a cousas que non lle serven para a súa
- 1931 práctica.
- 1932 - Habería que contemplar itinerarios...
- 1933 - Formación obrigatoria, por pago, como desenvolvemento profesional, estamos a
- 1934 falar disto...
- 1935 - O ano pasado dotaron aos centros con equipamentos en formación profesional, e a
- 1936 xente reclamou formación, tamén tecnoloxía. Na actualidade non hai xente para esa
- 1937 formación que se demandou. So...queda a opción de facer apostolado a pe de obra.
- 1938 ¿En que fallamos?
- 1939 ...
- 1940 - Xa foi saíndo o que eu vou dicir... presentamos un Plan Anual que non ten porque
- 1941 saír todo. Neste momento estamos organizando ....sobre a aprendizaxe da lingua
- 1942 escrita, hai 3 máis catro, sete persoas. Chamouse e deuse máis información e hai 12,
- 1943 ... si se lle di a 3 ou 4 persoas máis pois a actividade non decae porque veñen, é
- 1944 decisión nosa que decaía ou non...Penso que é sentar que non veñan por necesidade...
- 1945 - Teñen que vir por propia necesidade o que require cambios profundos...
- 1946 - Segundo di...teríamos formación dentro do horario lectivo...
- 1947 - Formación por necesidade, itinerarios...
- 1948 - Buscar a xente a lazo...
- 1949 - Parece que hai que cambiar varias cousas:a detección de necesidades. Deseño e
- 1950 promoción...e mellor darlle continuidade e que sexan máis exhaustivas, que a xente

- 1951 saíba moi ben a que vai a vir...
- 1952 - Estou de acordo en recorrer a tres amigos se é necesario...
- 1953 - Lembrar os folletos dos cursos de verán que explican a filosofía...
- 1954 - Si, ás veces recórrese a amizades e logo non veñen e queren que lles deas o  
1955 certificado.
- 1956 - Hai quen pregunta se seguimos con cursos e a realidade é que hai maior oferta de  
1957 cursos. En lugar de competir con tanto curso, ir á formación en centros ...é máis  
1958 complicado que os cursos.
- 1959 - Vamos cerrar o tema,...quendas...
- 1960 - Xustificar o curso; este ano nas comisións de planificación pediuse un apartado de  
1961 xustificación do curso. Eu tamén pido máis calidade nos cursos...pero sentida.
- 1962 - É darlle voltas ao mesmo tema:... o di claro, si é unha necesidade para o  
1963 profesorado e non o ve...
- 1964 - Eles pedírono
- 1965 - Haberá que incidir en todo o que está nas nosas mans e facer chegar a onde  
1966 corresponda.
- 1967 - Apoio a idea de... (explicar a filosofía), pero dentro do Libro, porque ás veces ata o  
1968 título é enganoso.
- 1969 - Antes o curso de autoprotección era unha xornada de todo o día, agora di...que as  
1970 delegacións poñen pegas...Non se pode facer día completo...
- 1971 - Falla a detección de necesidades porque sae o que nós vemos...Ter en conta as  
1972 necesidades do profesorado, do alumnado, do centro...
- 1973 - O tema de todo o día...legalismo puro ou inmovilismo puro, se a lei está atrasado  
1974 cambiala...din que si non hai problemas que non se pida permiso...
- 1975 - O tema que di... é importante, explicar a filosofía e tamén hai que facer sentida a  
1976 necesidade.
- 1977 - ¿E se non teño medios? ¿ que podo facer?,... nada pero hai que estar preparados.
- 1978 - Se non se pide responsabilidade en que se usan eses medios...Ninguén esixe  
1979 responsabilidades, nin a administración, nin inspección, nin a comunidade educativa,  
1980 nin a sociedade...
- 1981 - Voluntarismo...

- 1982 - ¿Propostas concretas?, no asesoramento a centros, no protocolo do Plan:  
1983 actividades presenciais (cursos) e non presenciais ( GT,SP,PFAC).
- 1984 Os cursos que se celebren ou non, sabelo pronto para redistribuír traballo. ¿Que  
1985 podemos facer para sacalos se cremos neles?. De chegar ao profesorado, ¿que facer  
1986 para “concienciar”?.  
1987 Se decaen definitivamente, pode haber actividades en espera de poder celebrarse para  
1988 ver se hai unha proposta alternativa de substitución; se non para desdobrar algunhas  
1989 actividades de Xade, informática...
- 1990 Os orzamentos xa están aprobados e senón habería que devolver os cartos...Ver xa se  
1991 decaen ou...
- 1992 Revisar os criterios e requisitos para celebralas...
- 1993 **4.- Planificación e recursos:**
- 1994 -Carencias e necesidades
- 1995 - Melloras previsibles
- 1996 - Aulas: que haxa unha pizarra electrónica en todas e nas seccións tamén  
1997 ...
- 1998 ¿Pódese prestar a cámara dixital para facer fotos).
- 1999 - Para unha actividade concreta...
- 2000 - Si para apoiar as nosas actividades, non para o resto  
2001 (Penso que está pendente definir que son recursos e como se accede a eles)  
2002 ...
- 2003 Habería que pintar o centro...Ver revistas...
- 2004 (Enuméranse recursos)
- 2005 - Falouse da páxina web...comprar un dominio...Represéntanos na comisión de  
2006 elaboración do portal educativo...
- 2007 Dotación de bibliografía e multimedia:
- 2008 - Habería que retomar a función de ser centro de recursos...Non diferenciar  
2009 formación e recursos...
- 2010 - Habería que elaborar uns criterios de selección de materiais: físicos, fondo común,  
2011 ...
- 2012 ...

- 2013 - Os equipos, son e demais, creo que non é a nosa función, senón que cada centro os  
2014 teña. Mediateca: ... comprar o que sexa necesario...Actualizar tal vez algún CD,  
2015 vídeo, bibliografía..., facelo priorizando. Poderíamos crear a nosa mediateca  
2016 virtual...dicir, pois eu encontrei estes recursos, subscricións a revistas electrónicas, ...  
2017 - Estamos nun momento en que se nos está movendo a silla, podemos atarnos ao que  
2018 viñamos facendo ou liberarse...
- 2019 -¿portátil para cada quen?.
- 2020 - Anular todas a subscricións a revistas porque crean problemas...Ver de novo a que  
2021 nos subscribimos, o que se poda facer electronicamente facelo... Ata decembro ter as  
2022 propostas clasificadas.
- 2023 **5.- Actividades de formación do equipo de asesoramento**
- 2024 - Está ligado coa de Sanxenxo, tamén ver se decaen actividades...Veremos despois da  
2025 de Sanxenxo
- 2026 **6.- Rogos e preguntas**
- 2027 ...
- 2028 - Hai novo modelo de actas con sinatura para coordinador e asesor/a...
- 2029 - Ao ir a PFAC, GT, ... poderíase levar a acta para que a firmen co listado de  
2030 asistentes...
- 2031 - Os PFAC teñen xa o seu orzamento. ...Xestionar a liquidación con eles...non ten  
2032 senso comprar 20 lápices.
- 2033 -As dietas facelas no ordenador, están en euros,...
- 2034 - Recordar que hai que se ían facer suxestións para a valoración de materiais para  
2035 logos polos na web.
- 2036
- 2037
- 2038
- 2039
- 2040
- 2041
- 2042
- 2043



2044

2045

2046

2047

## PLENARIO DÍA 19-12-2002

2048

2049

2050 CONVOCATORIA

2051 ---

2052 (Borrador de acta)

2053 ORDE DO DÍA:

2054

2055 1º Aprobación da acta anterior

2056 2º Informe de dirección

2057 3º Valoración da actividade do centro no 1º trimestre:

2058 -cumprimento da planificación e acordos

2059 -desenvolvemento das actividades

2060 -tarefas pendentes

2061 -propostas de mellora

2062 4º A xestión das actividades:

2063 -normativa (intervención)

2064 -acordos

2065 -orxamentos 2º trimestre

2066 -selección/realización

2067 -temporalización

2068 5º Formación propia

2069 -certificación

2070 -aplicación da estratexia a un tema

2071 6º Uso de materiais comúns

2072 7º Gastos de funcionamento

2073 8º Suscripcións a revistas

2074 9º Organización do calendario de vacacións

2075 10º Rogos e preguntas

2076

2077

2078

2079 **1º- Aprobación da acta anterior, aprobada por unanimidade.**

2080

2081 **2º- Informe de dirección**, trata de diversos asuntos abordados na ...:

2082 - Difusión da información sobre o rebumbio matemático, Proxecto Relaciona,  
2083 introdución de datos no Portelo. Fálase do tema da valoración e difusión de materiais  
2084 e memorias das actividades do curso 01-02 e acórdase valorar os traballos  
2085 presentados polos GT, SP e PFAC aplicando o formulario aprobado. Data límite de  
2086 entrega o 31 de xaneiro. Respecto da próxima convocatoria de cursos de “Manexo  
2087 do ordenador” niveis I e II, a data límite de entrega de solicitudes polos centros será a  
2088 do 30 de xaneiro.

2089 **3º- Valoración da actividade do centro no 1º trimestre:**

2090 En canto o desenvolvemento das actividades infórmase de que decaeron 7 das  
2091 programadas, polo que se estuda a conveniencia de, no próximo plan, ofertar menos  
2092 cursos, cursos monográficos, de menor duración ou incluso rebaixar o número de  
2093 prazas en función dos potenciais destinatarios.

2094 - Constátase que a asistencia a cursos é nalgúns casos irregular, o que impide expedir  
2095 o certificado de asistencia por superar o número de horas permitido. Acórdase ser  
2096 rigorosos coa asistencia ás actividades, tanto nas presenciais como nas non  
2097 presenciais. Apúntase a posibilidade de pasar o control de firmas ó principio e ó final  
2098 da sesión. Estudarase unha formula para levar un control rigoroso.

2099 Hai persoas que confirman asistencia e non veñen despois ás actividades.  
2100 Faise a proposta de enviarlles unha carta comunicando a súa informalidade...

2101 **4º- A xestión das actividades:** ... expresa o seu malestar por ter que refacer as  
2102 liquidacións das actividades, unha vez entregadas, pois da mala imaxe, tanto ó  
2103 profesorado como os provedores . Considera que o interventor debería dar  
2104 instrucións concretas para que non volva a suceder.

2105 Actividades do segundo e terceiro trimestre, ... explica que é preciso ter o documento

contable antes da autorización do gasto. Isto obriga a ter elaborados xa os orzamentos do 2º e 3º trimestre. É preciso que os orzamentos sexan o máis realistas posibles. En canto os desprazamentos debemos ter en conta os desprazamentos dos/as relatores/as e dos/as asistentes. Presupostarase tamén a partida pendente dos PFAC e dos SP. A data límite para a entrega dos orzamentos é o luns 23 de decembro.

En canto o cumprimento da normativa administrativa e de orzamentos, ... recorda que non se poden tomar decisións persoais sen consultar. Para que unha actividade se celebre é preciso confirmación do 50 % do profesorado en activo e adscrito.

Si algunhas actividades coinciden en data, tratar de cambialas para facilitar a asistencia nunha reunión por seccións.

#### **5º- Formación propia**

Este punto aprázase para unha xuntanza monográfica.

#### **6º- Uso de materiais comúns**

Os materiais non só didácticos senón tamén os equipos: canóns, cámaras dixitais..., que están nos distintos centros poden ter un uso común cando non se precisen no centro de orixe. Haberá un canón por sección e tres na sede central.

#### **7º -Gastos de funcionamento.**

Empréganse basicamente en desprazamentos dos asesores e asesoras, no mantemento dos centros e no gasóleo.

#### **8º.-Suscripcións a revistas**

Déronse de baixa todas as suscripcións a revistas. Cada asesor/a poderá propoñer as que considere de interese para solicitálas a partir de 1º de ano.

#### **9º.-Organización do calendario de vacacións**

Organízase.

#### **10º.-Rogos e preguntas**

Carmen informa que no DOG do 13-12-2002 sae a convocatoria dos distintos programas europeos para proceder a súa difusión entre o profesorado e os centros.

Acórdase ter a próxima xuntanza na semana do 20 ó 26 de xaneiro.

2137

2138

2139

2140

2141 **PLENARIO DÍA 11/09/2003**

2142

2143

2144 CONVOCATORIA

2145 ---

2146 ORDE DO DÍA:

2147

2148 1. Aprobación da acta anterior

2149 2. Valoración do curso 2002-2003

2150 3. Organización do comezo do curso

2151 4. Planificación do programa de calidade

2152 - Elección do director/a de calidade

2153 - Elección do equipo/ comisión de traballo

2154 5. Rogos e preguntas

2155

2156 **1. Aprobación da acta anterior**

2157 -Lese a acta

2158 Cuestións varias:

2159 - Pensase en comprar carpetas de cores para os materiais ¿?

2160 - Datas de reunión habitual: último xoves de cada mes

2161 - Benvida da dirección, espérase que o curso sexa feliz e produtivo

2162 - A acta xa di moitas cousas da organización do curso. Pídese autoesixencia e  
2163 cumprimento.

2164 - Procurar axustarse aos orzamentos

2165 - Para SP, GT, está reservada unha cantidade similar ao ano pasado. Axilizar os GT,  
2166 así xa terán orzamento no 1º trimestre.

2167 - Conveniencia de recordar aos centros as convocatorias de SP, GT, (o Barco xa o

2168 fai)

2169 **2. Valoración do curso 2002-2003**

2170 A valoración das actividades feita por cada asesor e asesora xa está reflectida  
2171 na Memoria Anual, polo que ... propón facer un turno de intervencións sobre os  
2172 aspectos máis relevantes ou, se o equipo considera que a valoración debe ser obxecto  
2173 dunha sesión específica, proceder a súa convocatoria. Danse quendas, que fale que  
2174 queira ...

2175 - Pensouse en dar máis tempo para sistematizar pero por outro lado xa se fixo  
2176 para as memorias, polo que parece que procede falar das cousas máis destacables.

2177 - ¿Procede convocar outra sesión concreta?.

2178 - Entregaron a documentación

2179 - Agora temos tempo

2180 - Danse quendas, que fale quen queira e o que queira.

2181 - Dicir tema positivo e tema a mellorar

2182 - Engade o reparto de libros e o programas de xestión

2183 - O nº de solicitudes antes de cerrar o prazo, Prodúcese retraso por mor da xestión:  
2184 envío de recordatorio da actividade ao haber pouca demanda, etc.

2185 - Non só nas seccións

2186 - ¿Cales son as causas e en cales podemos influír e en cales non?

2187 - O profesorado viaxa, pouco interese en asistir maior participación en PFAC

2188 - Máis que as causas preocúpanme as consecuencias.

2189 - As causas importan para ver...

2190 - Falouse noutro momento si nos falla a difusión, agora deberíamos ver que pasa.

2191 - O tema de mandar as cartas, facelo xa sen esperar, eu poño o título na (folla de)  
2192 inscrición porque non len a información

2193 - Non len, polo que debe irse a redaccións curtas. Un dos temas que se plantexa é a  
2194 difusión que está en proceso e quedou pendente para setembro, continuar con  
2195 información máis detallada...En outubro cando remate valorarémolo. Aínda quedan  
2196 trípticos, adiantar o programa da actividade. Esta pode ser unha causa, pero hai  
2197 outras: detección de necesidades (...asinte),

2198 - Pensou, xa desde agora (trae anotado), ter xa unha detección cando chegue o

- 2199 momento de elaborar o Plan.
- 2200 - no...no último trimestre, aínda que tratan de por os máis lúdicos e aínda así, como
- 2201 teñen excursións, etc., hai pouca asistencia. Hai tamén coincidencias con outras
- 2202 ofertas de actividades (exemplo: actividades físicas).
- 2203 - Aínda que o esforzo foi grande, de levar a documentación, fixo que tivera que ir a
- 2204 todos os centros...Ofertou de ir a explicar...pero como era fin de curso non era o
- 2205 momento, pero cree que podería irse por aí...
- 2206 - A difusión está sen rematar porque é unha difusión en bloque,e se a xente non
- 2207 le...Agora debería facerse unha difusión pormenorizada, ben como dixo..., por
- 2208 actividades individuais...É problemático, porque todo o que se mande á prensa debe
- 2209 ser coñecido previamente pola D. Xeral.
- 2210 Resumo:
- 2211 - Difusión, falta e debe ser continua
- 2212 - Interese da detección de necesidades. Propón como tema de estudio neste curso e
- 2213 empezando agora se se decide, porque hai tendencia a adiantar a Planificación do
- 2214 curso seguinte.
- 2215 - Temporalización: evitar o tempo final de cada período
- 2216 - Programación: retrasar o envío de carta personalizada e enviar o programa ou un
- 2217 avance do mesmo...
- 2218 - Ter a máxima información sobre actividades doutros colectivos
- 2219 - A ubicación, é o caso de...
- 2220 - Incidencia dos plans globalizados; por exemplo o de manexo do ordenador, como
- 2221 dixo...Non sabemos cando ven, pero indirectamente pódese porque se lle di a
- 2222 Santiago que debe planificar...
- 2223 - Por en lugar de CFR de Ourense, a sección, non se podería...
- 2224 - A detección de necesidades, nomear unha comisión ou dúas persoas, facer unha
- 2225 formación...A comisión debera ter unha formación ou dáse por suposto. O como se
- 2226 elabora un Plan de Formación podería ser obxecto de formación en Sanxenxo.
- 2227 - Que a comisión faga unha proposta sobre como facer a detección, por enquisas, nos
- 2228 cursos, etc.
- 2229 - ...Entende, facer unha detección para deseñar a nosa formación.

- 2230 - Independentemente que á comisión se lle asigne un tempo, que se quite doutras  
2231 actividades e pórllle datas.
- 2232 - O luns 22 de setembro, xuntanza con Lugo, de 10 a 13:30h., (...e... non o sabían)
- 2233 - Xa que entramos en calidade isto incrementará o tempo de traballo e temos  
2234 experiencia de traballos que comezan e interrómpense, como o PEC, etc.
- 2235 - Priorizar e quitar, igual da detección de necesidades que temos cóllese o que nos  
2236 mandan.
- 2237 - Versase, pero quere ver se a detección de necesidades é un tema prioritario.
- 2238 - ... Di que o ten que sentir o equipo
- 2239 Valoración das actividades non presenciais. Amósase unha insatisfacción, entre  
2240 outras, polas seguintes causas:
- 2241 -o excesivo nº de PFAC, GT e SP impide unha maior dedicación
- 2242 -a elaboración pouco axustada dos proxectos
- 2243 - Proxectos moi ambiciosos que propician perderse.
- 2244 -a formación das/os coordinadoras/es
- 2245 - A formación de asesores/as . O dominio do temática pola súa parte.
- 2246 -o rol da persoa asesora
- 2247 - A docencia desaproveitada, que se faga ou non e o como se fai
- 2248 - -a ampla temática que abarcan
- 2249 -a avaliación dos traballos/memorias
- 2250 ¿Que podemos facer nós para evitalo?
- 2251 - ¿Cal é o noso papel, non temos que dominar contidos...
- 2252 - Hai interrelación
- 2253 - Xa o falamos cando dixemos de definir ben o noso papel
- 2254 Consecuencias:
- 2255 -Incidir no noso papel de xestores
- 2256 - Incidir na confección do proxecto, como dicían ... e ...
- 2257 - Os proxectos teñen descendido desde que hai 2 fases (preinscrición e solicitude)
- 2258 - E que traballen, eu xa mo cuestiono...
- 2259 - ...
- 2260 - Igual se eu valora un traballo, o fago de forma diferente a outra persoa de nós, ...

- 2261 - Ti valorarías só o produto e ela coñecería o proceso.
- 2262 - É un exemplo, falo de ter criterios de avaliación comúns
- 2263 - Indicadores
- 2264 - Temos que dedicar moito tempo a apertura (da sección), que non podemos dedicar
- 2265 a GT /PFAC/ SP.
- 2266 - É importante que haxa un período diario de apertura, máis ou menos tempo,
- 2267 estudarase.
- 2268 - O precedente é que os Centros de Recursos, non abría todos os días
- 2269 - É unha cuestión dificultosa. ¿Cando ten que estar aberto?, cando o profesorado
- 2270 poida ir.
- 2271 - O horario de E. Primaria e Secundaria é diferente
- 2272 - Unha opción para que o profesorado teña o servizo é chamar por teléfono
- 2273 - Está claro que se plantea o tempo de administración
- 2274 **3. Organización do comezo do curso**
- 2275 - En xuño xa se falon cousas.
- 2276 - Xustificación das actividades: as de FP levan Z; a declaración das 75h. Facela o
- 2277 último día da actividade; en Santiago a asesoría de bibliotecas escolar é...;
- 2278 ...(Cuestións burocráticas)
- 2279 Recursos urxentes: se fai falta algo urxente comunicalo que se poderá adquirir.
- 2280 Carpetas de cores para cada actividade:dicir as que se precisan, facer proposta...
- 2281 **4. Planificación do programa de calidade**
- 2282 - Elección do director/a de calidade
- 2283 - Elección do equipo/ comisión de traballo
- 2284 - Información ...:segundo o acordado o día 9 con Lugo, que será titor de todos os
- 2285 Centros:
- 2286 - Unha reunión mensual de día completo, do equipo de calidade (5 ou 7
- 2287 persoas), os últimos venres de mes; 7 con Lugo que é o coordinador do grupo.
- 2288 - Haberá unha xornada de formación para persoal do CFR
- 2289 - A primeira xuntanza será o 22 de setembro, con Lugo, (falará con Santiago
- 2290 para ver onde (Lalín) e quen)-
- 2291 - Hai que elixir un equipo de calidade: director/a do centro, director/a de



- 2292 calidade, equipo de 3 ou 5 persoas; total de 5 a 7.
- 2293 - Como é algo novo, mellor 7
- 2294 - O/A director/a pode opinar como traballa mellor, con 5 ou 7.
- 2295 - ¿En Lugo cantos eran?
- 2296 - Ten que haber un TIC porque se necesita
- 2297 Vótase: 5 ( 7 votos a favor)
- 2298 Nomeamento de director/a, se pomos criterios xa definimos á persoa-
- 2299 - Votar nun papel e se quen saia ten inconveniente que o diga
- 2300 - Alguén ten desexo de ser (...ninguén se ofrece).
- 2301 Vótase:
- 2302 ...
- 2303 Se fose necesario ampliar o nº faríase.
- 2304 - Sería interesante que algúns de nos souberamos manexar os equipos e quedaría...
- 2305 - Proposta de formación sobre xestión de redes, correo electrónico, virus, ...
- 2306 **...5. Rogos e preguntas**
- 2307 - Solicitar unha actividade de formación sobre como elaborar un proxecto,
- 2308 diagnóstico, etc. ¿Como elaborar un Plan de formación?.
- 2309
- 2310
- 2311
- 2312 **PLENARIO DÍA 05/02/2004**
- 2313
- 2314
- 2315 **CONVOCATORIA**
- 2316
- 2317 Pola presente, convoco a vostede á reunión que terá lugar o **xoves, día 5 de**
- 2318 **febreiro ás 10:30 horas** na sala de xuntas do centro de formación e recursos de
- 2319 Ourense coa seguinte:
- 2320 **ORDE DO DÍA:**
- 2321 1. Aprobación da acta anterior
- 2322 2. Propostas para mellora-la coordinación comisión de calidade-plenario

- 2323 3. Análise das propostas de aportacións ás convocatorias
- 2324 4. Rogos e preguntas
- 2325
- 2326
- 2327 **1. Aprobación da acta anterior**
- 2328 Lese a acta e apróbase
- 2329 - Os informes de seguimento (GT, SP, PFAC), para o 25 de febreiro
- 2330 - A declaración das 75 h., imprimila do programa o primeiro día de intervención do/a
- 2331 relator/a.
- 2332 -. Nos cursos de ordenadores, hora 48 euros.
- 2333 **2. Propostas para mellorarla coordinación comisión de calidade-plenario**
- 2334 - Estamos abertos as propostas e debate
- 2335 - Expresar os sentimentos, xa que hai bo rolo para que siga así. Coartados polo bo
- 2336 rolo precisamente, para facer achegas ao traballo. Hai a quen non lle gusta, trataríase
- 2337 de sentirse partícipes.
- 2338 - Presentar ao plenario, de cando en vez, por bloques, o traballo realizado. Ter
- 2339 confianza no Plenario, valorar e non tirar pedras ao seu tellado, ... pensa máis ou
- 2340 menos coma min.
- 2341 - ... Tratábase de saber se había previsto como informar ao plenario, porque observou
- 2342 que os documentos estaban moi elaborados e coincide con... en que é moi difícil
- 2343 criticar.
- 2344 - ... Non estaba cando se elixiron os membros. Adoitar unha fórmula na que os
- 2345 documentos se presenten nun estadio intermedio quizais. Pensa que non se
- 2346 cuestionou a confianza no equipo.
- 2347 - Sorpréndeme (membro da comisión) que ..., consideraba os documentos como
- 2348 borradores. Non entendo que sexa problema machucar os documentos. Pódese
- 2349 disentir da dinámica de funcionamento...
- 2350 - ... Non estiven pero estou de acordo con... Pero a comisión ten que pechar os
- 2351 documentos nalgún momento para ter sensación de avance... Cada documento ten
- 2352 que levar a data de aprobación e sucesivas revisións.
- 2353 - Hai perigo de tardar moito en ter os documentos.

- 2354 - Cada centro sigue o seu ritmo dentro das directrices do que se fala no G4 (grupo de  
2355 calidade formado por diferentes centros). Eu para cortar e pegar non veño desde o...
- 2356 - O noso traballo, quero puntualizar, está nunha rede G4, que marca un ritmo,  
2357 flexíble ata certo punto porque se nos descolgamos estaríamos fóra de onda...Xa  
2358 desde o principio sabíamos que non era unha decisión voluntaria, meterse na rede de  
2359 calidade.
- 2360 - Non sei se en Lalín falaron algo, nós como equipo Plenario, ¿que pretendemos para  
2361 o ano que ven?.
- 2362 - Xa o falamos. Está previsto certificarnos e o prazo é de 2 anos. En Saxenxo falaron  
2363 ter a finais de febreiro a xestión de actividades e implementalo de forma  
2364 experimental nalgunha actividade.
- 2365 - Pero logo vamos moi retrasados
- 2366 - Non o outro día xa se falaba...A comisión non decide a implantación, decidirá o  
2367 plenario. Nós, dentro da rede, estamos seguindo o ritmo de elaboración que marca  
2368 pero a aprobación é do Plenario. O sentir na rede é implantalos experimentalmente  
2369 para que todos os membros do equipo saiban de que vai.
- 2370 - Lugo marca, dalgunha maneira, o ritmo. Ao principio pensaban que en curso e  
2371 medio se implantaría, pero na primeira reunión viuse que non se podía e que sería en  
2372 dous cursos completos e por outra parte, Lugo non vai a estar tanto tempo...
- 2373 - O que fan é contaminar todo... A pregunta é: a comisión elabora dos documentos en  
2374 base a que, fago a pregunta porque estamos nun equipo.
- 2375 - Perdoa pero si estamos nun equipo.
- 2376 - Non cuestiono a comisión. Creo que unha comisión traballa en función das  
2377 aportacións do equipo.
- 2378 - Unha reflexións, coa idea de aportar, non de dividir. A comisión aportaría o  
2379 cincuenta por cento, máis ou menos, e o resto o outro cincuenta...Pero non ten a  
2380 mesma información a comisión que o resto, porque está traballando no tema. Trátase  
2381 de non ter a sensación de que unha comisión está traballando para o resto (oio polo  
2382 baixo: se non lles gusta que o fagan eles)-
- 2383 - Ter unha reunión previa, antes de que veña o traballo feito ao Plenario. Non quero  
2384 cuestionar a ninguén, senón a estrutura, é o que penso

- 2385 - Non se trata de ver que se machacan documentos, senón de aportar algo antes e que  
2386 sirva para os/as compañeiros/as da comisión. Ao inicio estaba perdido... Que a  
2387 planificación se faga de xeito diferente non cuestiona á comisión, nin o seu traballo  
2388 nin aos integrantes.
- 2389 - No fondo estamos falando de metodoloxías e todos sabemos que uns cren nunha e  
2390 outros noutra. O traballo, tal e como é, non facilita aportacións previas porque es fan  
2391 varias cousas ao tempo. Aportar de forma xenérica é difícil, hai temas que non son de  
2392 opinión, son de lexislación e que hai que porse de acordo todos os Centros de  
2393 Formación, tema do contrato, protección de datos, ...Hai dúas metodoloxías:  
2394 aportacións previas ou presentar os documentos como agora.
- 2395 - O que facemos é un traballo cerrado practicamente.
- 2396 - Algo si, non eaxisten cuetións de opinión, ideolóxicas , por exemplo, admitir nos  
2397 cursos...
- 2398 - Si hai, hai documentos máis técnicos e outros non.
- 2399 - O outro día...Igual ao recibir información a mogollón, ... Igual dar información  
2400 unha semana antes, é difícil aportar cando tes un montón de información no  
2401 momento, o que tes é un gran interrogante, do outro modo serían varios máis  
2402 pequenos. Doutro modo, habería que ver a operatividade...Porque se se aporta  
2403 habería que ver despois se non se inclúe por que non se inclúe, hai un momento  
2404 previo e outro posterior...
- 2405 - Lugo, contamina e non contamina, nós consultamos cando nos parece...
- 2406 - Contamina...pero bueno, igual nós empezamos por outro sitio...
- 2407 - Discrepo, porque creo que podemos utilizar os documentos deles para reflexionar  
2408 sobre eles, non é perder a nosa identidade...
- 2409 - A bibliografía tamén contamina...Nos documentos técnicos cóincídese, os outros  
2410 pouco teñen que ver
- 2411 - A comisión ten unha proposta e a partires desta hai unha proposta referida ao  
2412 procedemento, sin que o ritmo da comisión se desacelere.¿Hai algunha proposta  
2413 concreta?-
- 2414 - ¿Como vai a habela se non sabemos o que se fai na comisión?.
- 2415 - Co falado e a nosa proposta: cheguemos a un acordo e recollelo.

- 2416 - Proposta: un membro rotatorio de enlace que leva aos demais...
- 2417 - Por que un membro da comisión non se encarga
- 2418 - Porque somos poucos e temos moito traballo...e distribuimos as tarefas, ademais de
- 2419 vez en cando alguén pode faltar e o que estea feito, pois pasa...
- 2420 - Non os vexo incompatibles (aos dous membros)
- 2421 - Hai dúas propostas: reunión previa e un membro rotatorio
- 2422 - Creo que hai que porse un pouco no lugar dos demais. Eu veño todos os xoves a...e
- 2423 todos os finais de mes a Saxenxo
- 2424 - ... A ver...
- 2425 - Pero viñamos para consensuar
- 2426 - Se alguén necesita información sobre o que facemos que o pregunte.
- 2427 - Non cuestiono nin envidio á comisión, o seu traballo, creo que todos coñecemos o
- 2428 que facemos, o tema, a comisión presenta uha organización e logo diremos se
- 2429 funciona ou non.
- 2430 - Como dixo...que se non se senten informados...pois xa hai unha proposta ( responde
- 2431 algo “quente”)
- 2432 - ¿Cando é a hora de descansar? ( creo que é mellor porque senón vaise a decidir en
- 2433 falso...). (Vamos a tomar café)...
- 2434 - Aceptamos a proposta ou que
- 2435 - Eu quedo tranquilo con dicilo en alto, Observo por parte da comisión certa
- 2436 receptividade.
- 2437 - Total
- 2438 - Bueno
- 2439 - Ocorreseme unha cousa interesante...Como hai Claustro á fin de mes, informar nel ,
- 2440 15 minutos, dar un prazo para suxestións
- 2441 - Planificará cando facelo a comisión e cando vaíamos a facer un subproceso pois
- 2442 quen queira facer achegas que as faga.
- 2443 - Ben, por un lado estase dando información, por outro pódese aportar
- 2444 - En cada reunión da comisión que participe unha persoa a maiores
- 2445 - Hai dúas propostas: a comisión invita a unha persoa rotatoria e informe nos
- 2446 claustros ao plenario.

- 2447 - ...Falaba de información previa
- 2448 - Non, non se trataba de diferenciar tanto a comisión do resto, senón de falar o
- 2449 mesmo idioma sabendo todos por onde vai, aínda que non saibamos todo, todo.
- 2450 Paréceme máis cercana a proposta do plenario de fin de mes para tratar o que vamos
- 2451 a facer e o que xa fixemos, con tempo suficiente.
- 2452 - Ata as 3 da mañá (ironía). Para a comisión é máis facil...
- 2453 - En cada plenario haberá un tempo para informar
- 2454 - Discrepo e prefiro que todos vexan como funciona, como se toman acordos e
- 2455 sábese perfectamente como funciona.
- 2456 - ¿Acidez?
- 2457 - No, no dijiste que me expresara libremente
- 2458 - Non se trata de ser a “mosca cojonera” que pica (estás dicindo que
- 2459 non...adiántome)... enterarse
- 2460 - O outro día montouse algo para isto...
- 2461 - Hai outra fórmula
- 2462 - Acepto se non implica máis tempo
- 2463 - Me parece que la frase es *y la montaña parió el ratón*...Se cierra en falso, siempre
- 2464 habrá quien diga que no sabe...
- 2465 - A comisión sempre estará aberta
- 2466 - Entiendo que quedará así la cuestión...
- 2467 - Acordo: informar ao plenario a fin de mes e a comisión aberta para que vaia quen
- 2468 queira.
- 2469 - Pero que previamente se envíe información
- 2470 - Teño a sensación de que isto se produce por querer aportar, é máis cómodo cerrar o
- 2471 pico e “laissez faire”.
- 2472 - Cando alguén queira vir que avise para mandarlle a convocatoria...
- 2473 **3-. Análise das propostas de aportacións ás convocatorias**
- 2474 Fun recibindo as diferenTes aportacións , non tiven tempo e ademais son moi
- 2475 diferentes. Cada quen que as vaia lendo (temos copias)
- 2476 - Unificar a estrutura
- 2477 - Deixar como están os Seminarios Permanentes e modificar os Grupos de Traballo

- 2478 - Unha cousa, ¿isto para que se está facendo?  
2479 - Para as próximas convocatorias (Plan Anual de Formación) e logo levar a nosa  
2480 proposta...  
2481 - Non se pode levar porque non a hai  
2482 - A miña obriga é tratar de levar unha  
2483 - Hai diferenzas nos GT de como se están xestionando  
2484 - Centrar o obxectivo  
2485 - O sentir xeral do grupo é diferenciar GT e SP. Xa puxen na introdución que se  
2486 diferencien  
2487 - Proposta: GT, con ou sen docencia. Poder pertencer ou non a 2 G.T  
2488 - Tratamos de crear as mellores condicións posibles (para a formación a través destas  
2489 modalidades).  
2490 - Voto de menos sinalar as función do/a coordinador/a  
2491 ...  
2492 -Precisamos outra xuntanza para estudar os textos das convocatorias.

2493 **4. Rogos e preguntas**

2494 ---

2495

2496

2497 **PLENARIO DÍA 21/12/2004**

2498

2499

2500 **CONVOCATORIA**

2501

2502           Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o martes día 21 de  
2503 decembro de 2004 ás 10:00 horas na sala de reunións do Centro de Formación e  
2504 Recursos coa seguinte

2505

2506 **ORDE DO DÍA**

2507           1.-Aprobación da acta anterior

2508           2.- Análise e aprobación se procede, do Proceso de Calidade: asesoramento á

- 2509 Centros, e presentación de novos procesos (10 a 11:30 h.).
- 2510 3.- Informe de dirección e programación de 2º e 3º trimestre (12 a 14 h.)
- 2511
- 2512
- 2513 4.- Rogos e preguntas
- 2514 Ourense, 17 de decembro de 2004
- 2515 A SECRETARIA
- 2516 Asdo: ...
- 2517 PLENARIO
- 2518 **1.-Aprobación da acta anterior**
- 2519 Apróbase
- 2520 **2.- Análise e aprobación se procede, do Proceso de Calidade:**
- 2521 **asesoramento á Centros, e presentación de novos procesos (10 a 11:30 h.).**
- 2522 - ... Solicita poñer en primeiro lugar o relativo á calidade, o tema do
- 2523 asesoramento á centros... (Cada quen ten documentación dos procesos que se tratan).
- 2524 - É traballo en equipo ou máis documentos...
- 2525 - Estamos nun período de transición e rexistramos coma sempre e nos
- 2526 documentos.
- 2527 - Hai unha psicoses de anotar incluso máis que facer as cousas. Haberá forma
- 2528 de solucionar o tempo. Os prazos: son revisables, os días, propoño máis ou que sexan
- 2529 días lectivos.
- 2530 - O tema é máis amplo que ampliar o prazo puntualmente, non todos estamos
- 2531 na mesma disposición de admitir que non pasa nada coas non conformidades...
- 2532 Fáltanos seguridade porque non temos soltura.
- 2533 - A inseguridade é máis ben como cada quen se sente ante a situación, as non
- 2534 conformidades non son contra as persoas senón contra o sistema...
- 2535 - Pero síntese responsable...
- 2536 - Non conformidade non implica responsabilidade. Pode vir de distintas
- 2537 formas e por distintos motivos. Se non se descubriran non conformidades o/a
- 2538 auditor/a externo/a desconfiaría...
- 2539 - O proceso nace viciado porque para facer todo isto necesitaríamos máis



- 2540 xente, non cos mesmos asesores/as. Dixéronme que non está chegando arriba que a  
2541 xente está angustiada.
- 2542 - ¿Non saben na Consellería que pasamos tanto tempo en tarefas  
2543 burocráticas?, porque senón é importante a formación...
- 2544 (Isto só serve para facer catarse)
- 2545 - Documento de asesoramento: especificacións...¿ do centro ou do  
2546 profesorado demandante? ...
- 2547 - ... ¿Engadimos ou non días lectivos?.
- 2548 - ... ¿Vemos SQR (suxestións, queixas, reclamacións) ou non?.
- 2549 (pausa café)
- 2550 - Hai documentos que se poden cubrir calquera día por non ter punto de  
2551 control, pero falta persoal, saíran non conformidades...
- 2552 - Non se debe e ademais hai copias de seguridade ...
- 2553 - Logo é para cumprir todos...
- 2554 - Proceso SQR.... Todo o que sexa incumprimento do “escrito”, prazos,  
2555 porcentaxe de avaliación de relatores/as, hai que dicírllo ao director de  
2556 calidade.
- 2557 - Entón, se temos que facer horas extra que facer...
- 2558 - Ti verás como debes tratalo, mandalo ou non ao director de calidade...
- 2559 - ¿Apróbase ou non SQR?, non quero ser responsable..
- 2560 - Temos un empacho de termos...Si se presenta un plan e para  
2561 cumprir...Vamos a *fume de carozo*, estou nun grupo que quero estar,  
2562 quero dicir que estou máis ou menos ben...
- 2563 - O equipo é soberano
- 2564 - Falta, tal vez, empatía
- 2565 - Pode ser un experimento velo así, porque o mandei onte á tarde...
- 2566 - Prefiro o produto, que primeiro se presente e logo verase
- 2567 - ¿Estamos de acordo en deixalo para outro momento para aprobar)
- 2568 - Resúltame moita información
- 2569 - Por outro lado, tamén se nos xuntamos outra vez, diremos que son moitas  
2570 reunións...

- 2571 - ¿Como van os outros centros de formación?  
 2572 - Outros centros aproban os documentos en Comisión e logo pásanos ao  
 2573 Plenario.  
 2574 - Recollemos as diferentes achegas e trataremos de telas en conta.

### 2575 **3.- Informe de dirección e programación de 2º e 3º trimestre (12 a 14 h.).**

2576 ...Recoñece o esforzo de todo o equipo e agradeceo. O da comisión que se  
 2577 reúne todos os xoves e sobre todo... que ten que viaxar...

- 2578 - Reunídevos algunha vez vós solos...  
 2579 - ...; non esquecer a comunicación de aprobación aos grupos de traballo.  
 2580 Convocatoria dos cursos de manexo do ordenador, lanzaranse os 3 niveis (entréganse  
 2581 as convocatorias). Como son 3 convocatorias e nos centros non se xestiona ben a  
 2582 información comunicarvos coas direccións e explicarllas...Enviarase desde aquí a  
 2583 todos os centros..., enviarlles aos centros mails...facer un esforzo para  
 2584 informar...Esixir aos centros que cumbran as bases...

2585 Hai unha actividade en colaboración relacionada con UNICEF, será en abril e  
 2586 tamén se mandará aos centros para que se inscriban, pagamos nós.

2587 Non esquecer que hai de prazo ata mañá para os orzamentos de todas as  
 2588 actividades.

2589 Enquisa de detección de necesidades, antes do 20 de xaneiro

### 2590 **4.- Rogos e preguntas**

2591 - A formación interna (a nosa), faltan 6 horas,... escáner..., facerme chegar  
 2592 suxestión e necesidades de formación...

2593 - ¿Haberá formación conxunta para todos/as os/as asesores/as da comunidade,

2594 - Non se sabes datas nin sobre que...

2595 - Cando se empreguen portátiles mellor se se gardan , gardalos, máxima seguridade  
 2596 cos portátiles...

2597 ...

2598

2599

2600 **PLENARIO DÍA 03/02/2005**

2601

2602

2603 CONVOCATORIA

2604

2605 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 3 de

2606 febreiro de 2005 ás 10:00 horas na sala de reunións do Centro de Formación e

2607 Recursos coa seguinte

2608

2609 ORDE DO DÍA

2610 1.-Aprobación, se procede, da acta anterior

2611 2.- Análise e aprobación se procede, dos Procesos de Compras, Mantemento e

2612 Avaliación de provedores.

2613 3.- Temas e posibles acordos sobre o sistema de calidade.

2614 4.- Información da dirección do centro:

2615 Detección de necesidades

2616 Plan Anual

2617 Cursos de introdución ao manexo do ordenador

2618 Cursos para profesores/as en prácticas

2619 Outros temas

2620 5.- Rogos e preguntas

2621

2622 Ourense, 31 de xaneiro de 2005

2623

2624 A SECRETARIA

2625 Asdo: ...

2626

2627 **PLENARIO**

2628 **1.-Aprobación da acta anterior**

2629 Apróbase

2630 **2.- Análise e aprobación se procede, dos Procesos de Compras, Mantemento e**

2631 **Avaliación de provedores.**

2632 ...

- 2633 - O proceso de prestación de Servizo está en proceso de elaboración  
2634 - Por en pe de páxina as direccións das seccións.  
2635 ...
- 2636 **3.- Temas e posibles acordos sobre o sistema de calidade.**  
2637 - A certificación, ¿decisión?  
2638 ...
- 2639 - Ver as vantaxes e inconvenientes de certificarse.  
2640 - Cerrar capítulo e que digamos... ter a presión de que hai que facelo.  
2641 - En proceso en certo modo viciado, ao ter que facelo  
2642 - A pregunta é si entrar na rede de centros...é diferente de certificarse.  
2643 - Hai centros da rede G-1 que aínda non se certificaron.  
2644 - Vexo moita burocracia que quita tempo para o realmente importante, ir aos centros,  
2645 etc.
- 2646 - A práctica fará que sexa máis doado, o novo sempre costa.  
2647 - A nosa función ten moita burocracia. A institución mellorará...  
2648 - A min quítame tempo...  
2649 - Se facemos unha cousa non facemos outra.
- 2650 - ¿En que lado estamos?, se cumprimos ou non os requisitos...Como integrante deste  
2651 plenario síntome enganado porque iamos ir a un proceso que xa veremos o da  
2652 certificación e agora todo son presas. Non sei o que compre aquí, si facer as cousas  
2653 ben ou que...Hai dúas realidades: a dos membros da comisión de calidade e a do  
2654 resto. Non estou contra ninguén nin contra nada. ... Dixo algo, ¿que pasa se non nos  
2655 certificamos?...¿Que beneficios ten certificarnos, iso de darnos a pegatina?.  
2656 Gustaríame que comentáramos estas cousas.
- 2657 - Fun a Saxenxo e xurdiron cousas que non se falaran na comisión de calidade...  
2658 Comparto con...pensaba que agora en xaneiro iamos experimentar. Alí plantexouse  
2659 que había que facer un calendario para certificarse. Falan todos e veste condicionado.  
2660 E Ourense que... tamén me sinto enganada e empuxada, pero xa estou aquí e que  
2661 motivos teño para dicir que non...  
2662 - Engano non, porque en ningún CFR se tomaron decisións coma nós, senón que  
2663 elaborou os documentos a comisión e implantáronse, e estou orgulloso de telo así

- 2664 feito. Nunca me preocupou a certificación porque se fago as cousas ben non necesito  
2665 que mo digan.. Solicitar a certificación...case por unha cuestión de forma.
- 2666 - Creo que tedes un traballo importante e tamén nós temos en cantidade...moitos  
2667 documentos se suprimirán...non me parece mal que se vedes que me faltan  
2668 documentos nunha carpeta...A homologación non me importa.
- 2669 - Non penso que sexa só un traballo de comisión que si traballou moito.
- 2670 - Hai unha cuestión de principio: meterse ou non no sistema de calidade. Creo que o  
2671 que subxace é o modelo de calidade, de feito iniciaremos un modelo, pero chegamos  
2672 aquí e cun traballo. Os da comisión e nós, a verdade é que a comisión foi elixida.  
2673 ...
- 2674 - Pensar que si é mellor que veña a... (auditora), vese a dificultade de adaptar isto ao  
2675 ensino.
- 2676 - A certificación di que todos os procesos os facemos e de modo uniforme e da  
2677 prestixio á institución.
- 2678 - O de prestixio... algúns selos me repugnan. Non significa que se cumpra, que haxa  
2679 realmente calidade.
- 2680 - Eu si repugna abandono.
- 2681 - Desculpade, non é a expresión adecuada...
- 2682 - De acordo con... Aínda que si hai certas certificacións de industria que se dan sen  
2683 cumprir.
- 2684 - O tempo é o que é...
- 2685 - Os documentos son os que son...
- 2686 - ...
- 2687 Nós e vós existe, porque é diferente, é unha realidade.
- 2688 - Eu non me considero diferente por estar na comisión
- 2689 -Entendo que quere dicirse que nós e vós significa ter diferente nivel de  
2690 coñecemento.
- 2691 - Os documentos iranse pulindo, quedaremos cos que faciliten e rexeitaremos os que  
2692 dificulten. Logo é cuestión de prioridades...cumpro o orzamento ou poño unha  
2693 incidencia porque non cumpro a temporalización...
- 2694 - ¿Decidimos ou non certificarnos?.

- 2695 - Non está na orde do día tomar decisións
- 2696 - Pódese decidir ou non hoxe, o plenario dirá.
- 2697 - Isto é coma ir a un exame sen saber a letra pequena...
- 2698 - ¿Decidimos agora ou fixamos data de cando. Voto secreto ou non...
- 2699 - Se unha soa persoa non está en disposición...
- 2700 - Unha soa persoa, si.
- 2701 - ¿Cal será o criterio?, maioría absoluta, consenso.
- 2702 - Decidímolo agora aquí.
- 2703 - En conxunto, somos un equipo e vamos todos ou non.
- 2704 - Como equipo ¿facémolo ou non?.
- 2705 - Vai a ser votación
- 2706 - Agora.
- 2707 - Non se pode traer aquí sen sabelo...
- 2708 - Non forzar a máquina, pensamos que outro día
- 2709 - ¿Cando?, agora ou o 14 ou 15.
- 2710 - Votamos...
- 2711 Hoxe: 4; día 14: 6; abstención: 4.
- 2712 - OÇ día 14 votación sobre a certificación ás 10 da mañá.
- 2713 **4.- Información da dirección do centro:**
- 2714 Detección de necesidades: está procesada, enviarase aos centros que
- 2715 participaron
- 2716 Plan Anual: está revisado pola Comisión Técnica. Temos prazo ata o día 14
- 2717 de febreiro para elaborar nós o Plan. Cada CFR pode propor actividades. O Plan
- 2718 enviouse por mail.
- 2719 Cursos de introdución ao manexo do ordenador: hai 20 para o nivel III, 4 para
- 2720 o I e 6 para o II. Están asignados/as asesores/as pola orixe do centro, hai
- 2721 descompensación.
- 2722 Cursos para profesores/as en prácticas: Cursos de profesorado en prácticas hai dous
- 2723 en marcha, máis horarios especiais que os convocará Vigo; hai demandas de xente
- 2724 que está en zonas fronteirizas que o piden e verase si se poden admitir (fóra do seu
- 2725 ámbito). Non se excede de 50, as datas de comezo serán 21 e 22 de febreiro.

2726 **5.- Rogos e preguntas.**

2727 A formación nosa, o día 14 teremos a formación nosa e a votación....Mandarei o  
2728 material de ...

2729

2730

2731 **PLENARIO DÍA 13/10/2005**

2732

2733

2734 **CONVOCATORIA**

2735

2736 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 13 de  
2737 outubro de 2005 ás 10:00 h., na sala de reunións do Centro de Formación e Recursos  
2738 de Ourense coa seguinte

2739

2740 **ORDE DO DÍA:**

2741

2742 1.- Aprobación da acta anterior

2743 2.- Informe de dirección

2744 3.- Debate e aprobación das propostas ao Plan Marco.

2745 4.- Rogos e preguntas

2746

2747 Ourense, 11 de outubro de 2005

2748 A SECRETARIA

2749

2750 Asdo.:

2751 (Nomes das 14 persoas convocadas)

2752 **PLENARIO**

2753 **1.-Aprobación da acta anterior.**

2754 Apróbase.

2755 **2- Informe de dirección**

2756 - Prazo para pasar as enquisas de detección de necesidades nos centros

2757 seleccionados, ata o día 15 de novembro. Antes do 1 de decembro deben estar os  
2758 datos procesados.

2759 Temas tratados na xuntanza de directores/as:

2760 -O día 27 desenvolverase unha xornada de formación conxunta coa inspección para  
2761 incrementar a colaboración inspección CFR. Delégase, por non poder asistir, na  
2762 secretaria do centro.

2763 - Programa de “apoio e acompañamento ao alumnado inmigrante, convenio co MEC.  
2764 Débese elaborar un listado de centros que acollan un maior número de alumnado con  
2765 dificultades para que puideran participar.

2766 -Elaboración do próximo Plan de Formación: propónse unha redución de cursos  
2767 (20%--30%); programar como máximo unha actividade por asesor/a especialista  
2768 Trátase de que a formación estea máis centrada nos centros educativos e potenciar os  
2769 PFAC.

2770 - ... Di sobre o Plan de Formación: reducir cursos entre o 20 e o 30 por  
2771 cento..Pídese potenciar os PFAC, tamén GT e SP...Pídese facer moitas cousas á  
2772 vez...Habería que facer primeiro unha avaliación da formación...

2773 -Deberían revisarse as convocatorias de PFAC, GT,...e as dos cursos de Manexo do  
2774 Ordenador. Ábrese un prazo para presentar as achegas para as próximas  
2775 convocatorias.

2776 -Rede de Calidade dos Centros. Continuarán aqueles centros educativos que xa  
2777 pertencen á Rede. Non hai decisións obre os que queren incorporarse de novo.

2778 -Cursos de formación do profesorado en prácticas: en Ourense hai 40, para horarios  
2779 especiais será en Pontevedra en sesións de fin de semana. O resto como sobrepasan  
2780 as 30 prazas solicitarase a Dirección Xeral un aumento de prazas.Hai solicitudes de  
2781 profesorado de fóra do ámbito, solicitarán facelo noutro centro no CFR do seu  
2782 ámbito, non se lles pode garantir praza. Enviarannos a solicitude para estudar si é  
2783 procedente desdobralo, facer dous, xa que un pode ir no lugar do curso de formación  
2784 inicial para o acceso á función directiva que decae.

2785 - Presentación da 1ª parte da ferramenta informática de xestión: elaboración e  
2786 xestión dos Plan Anuais vía web. Terá lugar o día 18. Tamén se presentará unha  
2787 ferramenta que oferta Ferrol para facer máis doada a xestión do sistema de calidade



2788 - Actualización dos documentos de apoio, elaboración e seguemento de PFAC, SP e  
2789 GT, están na Intranet.

2790 Nomeamento da Comisión de Asesoramento, etará formada por ..., ..., ..., .... e  
2791 coordinada por .....

2792 Comisión de selección e seguemento de PFAC, SP e GT, continúan ....., ....., e pasan a  
2793 formar parte de novo ...e ...

2794

### 2795 **3.- Debate e aprobación das propostas ao Plan Marco.**

2796 Debátese o documento proposto e acórdase facer as seguintes achegas:

#### 2797 **ACHEGAS AO BORRADOR DO PLAN MARCO**

2798 1. En xeral, parece un documento moi extenso o que lle pode restar claridade e  
2799 operatividade. Ofrece moita análise, descrición e incluso valoración que son previas  
2800 a elaboración do Plan Marco, pero non deberían formar parte do texto do mesmo  
2801 máis que como referencia.

### 2802 **PROPOSTAS**

2803

APARTADO	TEMA	PROPOSTAS
<b>Introdución</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recoller explicitamente: que a formación permanente de profesorado é un dereito e unha obriga que ten o profesorado á mellora continua da súa cualificación profesional.</li> <li>• Que o fin ultimo das actividades formativas é a súa <b>incidencia na práctica docente e no alumnado</b>.</li> <li>• Orientada a proporcionar mecanismos de adaptación a situacións diversas.</li> </ul>
<b>1. Análise da formación Permanente do Profesorado:</b>	1.1. Europa 1.2. España 1.3. Galicia	Debería simplificarse, manter aqueles aspectos concretos que xustifiquen o que vai a ser o Plan Marco, e incluílo na introdución.
<b>2. Modelos de formación</b>		O parágrafo 8 iría no apartado de avaliación.
<b>3. Liñas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que diferencie as liñas prioritarias e obxectivos, secuenciados e temporalizados</li> </ul>

<b>APARTADO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PROPOSTAS</b>
prioritarias e obxectivos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenalas e categorizalas (por ámbitos, áreas... por itinerarios...)</li> <li>• Incluír unha referencia a necesaria actualización dos recursos para os CFR</li> </ul>
4. Estructuras de formación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redefinir asesores servicios centrais.</li> <li>• Engadir un punto novo no parágrafo 14 despois do que fala do perfil das persoas asesoras que recolla a situación administrativa. Nomeamento con carácter indefinido, despois dun proceso de selección, e un nomeamento dun ano de formación e prácticas con reserva de posto de traballona localidade e no centro respectivamente).</li> <li>• O punto 5 do parágrafo 14, despois de, polo menos de, redactaría do seguinte xeito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación infantil</li> <li>• Primaria</li> <li>• Formación profesional</li> <li>• Ensinanza de réxime especial</li> <li>• Idiomas.</li> <li>• Tecnoloxías da comunicación e da información.</li> <li>• Un por cada ámbito: lingüístico, científico-tecnolóxico e humanístico.</li> <li>• Atención á diversidade e multiculturalismo.</li> <li>• Orientación e acción titorial.</li> <li>• Desenvolvemento organizacional</li> <li>• Recursos.</li> <li>• Definir ben o que se entende por Sección e reestruturalas con sentido (tendo en conta tanto o que se fixo coma o que se poida facer).</li> </ul> </li> </ul>
<b>5. Modalidades de formación</b>	a) Cursos b) Xornadas, congresos, encontros, simposios ..... ... ..	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simplificar a xustificación, descrición e valoración</li> <li>• Engadir a modalidade a distancia aplicando as novas TIC (formación “on line”).</li> <li>• Aclarar itinerarios formativos na redacción.</li> <li>• Recoller noutro apartado “outros organismos colaboradores”.</li> </ul>

<b>APARTADO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PROPOSTAS</b>
<b>6. Os Plans de formación do profesorado</b>		
<b>7. Xestión, desenvolvemento e recoñecemento da formación</b>		Faltan referencias á implicación da inspección educativa
<b>8. Avaliación da formación</b>		<p>Redacción “moi literaria”, con opinións e análise, pero sen proposta concreta algunha</p> <p>Debería recoller as directrices para levar a cabo a avaliación das actividades formativas, tendo en conta os obxectivos e as liñas prioritarias recollidas no Plan para ver os cambios reais que as actividades formativas provocan nas actividades de aula ou na xestión do centro.</p> <p>Deberíase recoller a obriga do proceso, a descrición do proceso, os axentes e os recursos do proceso de avaliación</p> <p>Recoller:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obxectivos da avaliación.</li> <li>• Axentes</li> <li>• Procesos (fases)</li> <li>• Recursos...</li> </ul> <p>Facer referencia ao papel que debe desempeñar a inspección educativa tanto na detección de necesidades formativas, coma no seguimento e transferencia á práctica na aula e no funcionamento do centro da formación ofertada.</p>
<b>9. Orzamentos.</b>		
<b>Outras aportacións</b>	Engadir dous novos apartados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucións colaboradoras</li> <li>• Recursos pedagóxicos.</li> </ul>

#### 4.- Rogos e preguntas

Non hai

2814

2815

2816

2817 **PLENARIO DÍA 01- 12-2005**

2818

2819

2820 CONVOCATORIA

2821

2822 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 1 de  
2823 decembro de 2005 ás 10:00 h., na sala de reunións do Centro de Formación e  
2824 Recursos de Ourense coa seguinte

2825

2826 ORDE DO DÍA:

2827

2828 1.- Aprobación da acta anterior

2829 2.- Informe de dirección:

2830 • Programa PROA

2831 • Plan de bibliotecas escolares nos IES

2832 • Programa MATHI

2833 • Convenio de enerxía nuclear

2834 • Convocatoria de cursos de manexo de ordenadores

2835 • Aplicación informática do Programa de xestión

2836 • Convocatorias PFAC, GT e SP

2837 • Criterios para a distribución de perfís dos asesores e asesoras

2838

2839 3.- Organización do final do trimestre e do novo período xaneiro-xuño.

2840 4.- Rogos e preguntas

2841

2842 Ourense, 24 de novembro de 2005

2843 A SECRETARIA

2844 Asdo.: ...

2845

2846 (Nomes das 14 persoas convocadas)

2847

2848

2849

2850 **PLENARIO**

2851 **1.- Aprobación da acta anterior.**

2852 Apróbase, puntualizando que ...foi nomeado na primeira xuntanza da  
2853 Comisión de asesoramento, pola mesma, e non no plenario

2854 **2.- Informe de dirección.**

2855 Programa PROA. É un programa experimental de reforzo, apoio e  
2856 acompañamento ao alumnado, en convenio co MEC. Aínda non está aprobado  
2857 segundo parece polo/a que recolle a Mesa Sectorial. Ten unha parte de  
2858 acompañamento en Secundaria, se os centran aceptan. Aquí participarán os centros  
2859 .... Son criterios preferentes ter alumnado inmigrante, con fracaso escolar , etc.; En  
2860 cada centro de formación haberá un/ha asesor/a de referencia para este plan,  
2861 - ¿Quen se ofrece?..

2862 ...

2863 - Aquí será ..., que ten o maior número de centros implicados.

2864 Plan de bibliotecas escolares nos IES. Tamén en convenio co MEC, supón  
2865 unha importante inversión económica. Empezarase por secundaria e FP, estase a  
2866 tentar que entre primaria. Cada centro recibirá 4.500 euros, canón, ordenador,  
2867 adaptación do local, ... A partir desta cantidade podería aumentarse o orzamento  
2868 segundo os plans.

2869 Programa MATHI . Programa de medios e recursos escolares para  
2870 matemáticas, para que o profesorado coñeza e teña acceso a estes materiais.

2871 Convenio de enerxía nuclear. Para poñer os medios técnicos e humanos dos  
2872 centros de enerxía nuclear ao servizo da administración.

2873 Convocatoria de cursos de manexo de ordenadores. Será o último ano, en  
2874 principio, que se faga a convocatoria como plan da choque. Levan catro anos e  
2875 debería dársele outro enfoque, como formación e introdución do uso das TIC na

aula, quizaes... Lanzáronse as tres convocatorias igual, Teñen pequenas variacións, Probablemente o luns mandaranse aos centros. Propoño deixalas preparadas en sobres nun destes días de Nadal e mandalas para que ao chegar as teñan. A previsión é que o 30 de xaneiro remate o prazo ou como moito o 15 de febreiro; haberá prazo límite, 30 de maio, para facelos. A propia convocatoria fixa mínimo de días/ horas á semana, etc.; non se contempla a proposta de profesorado polos centros, si o propuxeran tomarase en consideración, evitar problemas na selección de relatores/as. No nivel III hai algunha modificacións nacidas da experiencia de anos anteriores. No nivel I, os centros que non acaden o número mínimo enviarán a solicitude ao CFR que organizará agrupando ao profesorado.

Haberá unha reunión coas persoas relatoras do nivel III para poñer en común materiais e insistir en que se manteñan no nivel correspondente á convocatoria.

Aplicación informática do Programa de xestión. Hai unha aplicación informática do programa de xestión para a elaboración do Plan Anual. Algunhas comisións xa enviaron as actividades nesa nova aplicación. Pediron os DNI de todos/as nós para termos acceso, tamén un/ha asesor/a de referencia, o proposto por este centro para esta aplicación é....

Cursos de PLATEGA.

- ¿Como nacen?...aquí propuxéronse 3 cursos á ditancia, Os roteiros do Sil, por; Resolución de problemas por ... e Convivencia por...

- A xestión correspondía aos servizos centrais pero agora volve aos CFR. Son 16 e 2 de informática. Só se vai a facer un por cada tema...

- Primeiro nós non tiñamos que facer nada e agora...

- ¿Como empezou a convocatoria?. Empezou mal, gustárame que nas xuntanzas...se diga, se conte. Isto non é...unha pelota, a min gústame ir de fronte, non de frontón.

...

Preguntar a ... como vai a ser, que teremos que facer... Quedamos mal os/as que demos a cara...

Convocatorias PFAC, GT e SP. Pedíronse achegas aos Centros de Formación e Recursos, fixéronse propostas, incorporáronse, hai un primeiro bocexo de texto que

- 2907 se volverá a mandar, para que se alguén quere facer achegas...
- 2908 - As convocatorias, ¿deberían saír no DOG como os PFAC, no Libro, manter
- 2909 as que van no Libro... Hai diferentes posturas quixera levar unha opinión
- 2910 nosa...Ábrese un debate sobre a conveniencia ou non de manter as convocatorias
- 2911 como ata agora...no Plan Anual, ou pasar todas ao DOG, ou...as tres ao Plan Anual
- 2912 de Formación...a opinión maioritaria é que se convoquen as tres no Plan Anual pero
- 2913 coa información mellor organizada...
- 2914 - Ás veces considero máis importante o traballo dos GT que o dos PFAC.
- 2915 - ... di que todo no Plan porque é formación.
- 2916 - Os PFAC publícanse antes que o Libro
- 2917 - ... di que unha vez que fose no libro cal é a diferenza entre Grupo de
- 2918 Traballo e Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros porque nos centros
- 2919 grandes é inviable (un Proxecto de Formación e Asesoramento á Centros), collemos
- 2920 os centros pequenos. O curioso é o tema, que a diferenza é a convocatoria do DOG,
- 2921 orzamento, hai Centros de Formación e Recursos que lle dan o mesmo tratamento
- 2922 que aos GT.
- 2923 - Estamos a falar de modelo de formación, outra cousa é o formal...
- 2924 - Dito isto o debate é onde ir
- 2925 - Que vaian no Libro...é un lugar determinado...
- 2926 - Todo no Libro, é formación que recae no noso traballo e nos nos
- 2927 encargamos de reconducir...
- 2928 - Hai que mellorar a organización do Libro, como di ...
- 2929 - Coincidimos, no Libro as tres convocatorias e incluso penso que o feito de
- 2930 que os PFAC veñan no libro reforzará o control...(coido que quere dicir que está
- 2931 localizado)
- 2932 - Aínda que na práctica o que non cabe nun (PFAC), vaia noutro (GT)
- 2933 - A práctica é a que decidamos nós, como colectivo.
- 2934 -
- 2935 - Facer as achegas individuais aos PFAC, GT, ...,
- 2936 - A min páreceme interesante o proceso de achegar por correo con diferentes
- 2937 cores, pero penso que si debe haber unha xuntanza final.

- 2938           - Hai tres temas, hai contestación notoria sobre manter as dúas fase,  
 2939 maioritariamente opinan suprimir as 2 fases; modificar prazos (maio-xuño); para este  
 2940 ano porque van a renovarse as estruturas..., non debería pasar a setembro, aínda que a  
 2941 idea é que estean abertos ata o 30 de setembro ou 15 de outubro.
- 2942           - Parece que hai quen quere dar *zaca* aos PFAC.
- 2943           - Acabamos de acordar que fose no libro, eu non vexo problema en que se  
 2944 poñan unhas datas, e punto...Cambios, non importa, xa os houbo.
- 2945           - Desenvólvense durante o curso escolar e soen comezar a mediados de  
 2946 outubro, penso que es pode abrilos en setembro e ter setembro e outubro...Manter a  
 2947 fase de preinscrición para non agotar tempos. Se se fixa tempo ata 15 de setembro,  
 2948 por exemplo.
- 2949           - Falando de datas. A dinamización á fin de curso, están cansos/as, A  
 2950 principios os centros teñen pola mañá só e están coa súa organización. Se poñemos  
 2951 ata o 30 de outubro e logo ten que ir a aprobación..., ¿cando vai a empezar o  
 2952 proxecto?.
- 2953           - En xuño é desacertado, (se chegamos).
- 2954           - Eu faría a preinscrición en setembro.
- 2955           - A aprobación por parte da Comisión non debe demorar moito.
- 2956           Fálase de se debe estar a inspección na comisión.
- 2957           - Se se fala de darlle implicación á inspección, pois que estea.
- 2958           - Nós, xuntarémonos todos/as
- 2959           - Tamén podemos deixar que elixan o que queiran
- 2960           - Puideran estar abertos todo o ano porque se poden promocionar nos cursos e  
 2961 estes rematan despois
- 2962           - Xa temos acordado..., os prazos da Comisión é secundario
- 2963           - Logo, os/as asesores/as terán que ter os informes en tempo...
- 2964           - Ter en conta, planificar o tempo e non coller todo o que veña de arriba.
- 2965           Calidade tamén son as condicións de traballo nas que desenvolvemos o noso traballo.
- 2966           - Queda logo ata o 15 de outubro
- 2967           (Pausa café)
- 2968           - Nadal: Debe estar todo rematado a 30 de decembro. Antes do 15 ter todo liquidado



- 2969 e entregado, SP, GT, PFAC, cursos. Data de remate o 12, 15, ...o 16 de decembro,  
2970 posterior, as facturas antes do 15.
- 2971 - Xa pidin que se mandara o 50% dos PFAC, se alguén tiña prevista docencia e non  
2972 se deu, poñer en material que se restará despois. Cursos: axustar o presupostado, os  
2973 títulos que coincidan exactamente senón devólveno, no expedientes poñer os anexos  
2974 XIV, XV, XVII, portada de contas, facturas, antes das 75 horas, e 75 horas.
- 2975 - No inicio do novo ano, temos a convocatoria dos cursos de manexo do ordenador,  
2976 posta en marcha de GT, facer XA os informes iniciais destes. As seccións que envíen  
2977 os datos de GT, copia e informe, revisen os datos...Teremos unha xuntanza a finais  
2978 de xaneiro para revisar a organización. O xoves 22 xuntanza de plenario. Estase a  
2979 estudar por parte da D.Xeral a posibilidade de considerar aos CFR como centros  
2980 escolares e pechar nas vacacións.
- 2981 - Criterios para a distribución de perfís dos asesores e asesoras
- 2982 - Como temos falado, estase a estudar os perfís de asesores/as (10), perdís de  
2983 representación, mínimos, nos CFR; podemos propoñer onde se ubiquen. Os  
2984 requisitos marcaraos a convocatoria, pero igual é mellor non sabelo...Os potos en  
2985 Ourense son trece (10 son obrigatorios), quedan tres que podemos definir nós: que  
2986 algún se repita nunha sección, propor algún perfil determinado, ... Cada quen, estea  
2987 onde estea, terá que facer o relacionado co seu perfil.
- 2988 Criterios:
- 2989 - 1 que leve biblioteca e recursos
- 2990 - Separar a asesoría TIC dos recursos, Hoxe hai cantidade de materiais virtuais  
2991 desaproveitados que se poderían subir ao portal, incluso na Intranet.
- 2992 - Pártese desta proposta.
- 2993 - Aínda non está pechado
- 2994 - ¿Van a deixarnos a nós que os ubiques en Carballiño, O Barco, Verín
- 2995 - A partires dos perfís que están aí e 13 postos de asesores/as, 3 no Barco, 2 Verín, 2  
2996 Carballiño e 6 Ourense.
- 2997 - Non sabemos se se manterán as seccións
- 2998 - ¿Vai haber un/ha administrativo/a nas seccións. Educación Primaria vai a levar  
2999 moito profesorado.

- 3000 - Vamos a ter que levar actividades non relacionadas co perfil
- 3001 - Empezamos a casa polo tellado porque non sabemos os requisitos que se piden a
- 3002 cada quen...
- 3003 (Estou entrando no xogo de responder ao que “me pregunta” a administración).
- 3004 - Con esta proposta que nos fai a administración, entendo que a fai a
- 3005 administración...
- 3006 - Si
- 3007 - ...o risco é que se considere que chegamos, que somos suficientes para o traballo
- 3008 que hai que facer, se non estamos nun debate falso...
- 3009 - Evidentemente a administración resérvase o dereito de ampliar, suprimir, ... parte
- 3010 do que hai hoxe.
- 3011 - Xogan con vantaxe e incluso se pode dicir que estivemos de acordo.
- 3012 - Díxose na mesa sindical que non se modificaba a plantilla.
- 3013 - Non, díxose que era aberta.
- 3014 - Asumimos que os 13 chegamos cando nos estamos queixando de moito traballo.
- 3015 - Pois pomos que consideramos necesarios 15, 20 ou os que sexan, pero isto e
- 3016 diferente de dicir onde estarían...
- 3017 - Podemos por criterios para distribuír os 13, facer criterios para distribuír e se non
- 3018 chegan pedir máis.
- 3019 - Isto está pensado para centros mínimos, como por exemplo Ferrol.
- 3020 - O presuposto non é ese, é que Ferrol so ten 10 postos.
- 3021 - Pero vamos, ¿os sindicatos teñen a posibilidade de opinar e nós non?.
- 3022 - Tamén podemos dicir que debatido amplamente o tema considérase que non se
- 3023 adapta á realidade de Ourense e nós facemos propostas.
- 3024 - Se somos realistas sabemos que non as van a conceder.
- 3025 - Opinión persoal. Coido que non se respectou a nosa opinión.
- 3026 - Así non avanzamos, podemos facer criterios e os que saian. No decreto non se pon
- 3027 número. Hai que partir da realidade.
- 3028 - Ver na sede de O Barco que perfís consideran necesarios.
- 3029 - Eu penso que a nivel xera, en cada sección debería haber: 1 Ed. Infantil-Ed-
- 3030 Primaria, 1 de Secundaria, 2 TIC

- 3031 - Depende...
- 3032 - Entendo que nas seccións deberían ser xeralistas e outro aberto.
- 3033 - Xeralistas somos todos.
- 3034 - Reclamo que 1 sexa de Infantil-Primaria, pero de secundaria non o vexo
- 3035 - A ver ti que pensas
- 3036 - pois 1 infantil-primaria e outro do “ámbito” que me tocasse
- 3037 - De FP, dise que en cada CFR haxa un perfil dunha familia, para que non sexa a
- 3038 mesma en todos.
- 3039 - Primeiro diría que fai falta manter todas as seccións
- 3040 - Igual é mellor aumentar a central, porque estamos chegando máis lonxe que
- 3041 algunhas seccións, persoas de seccións farían mellor na sede central.
- 3042 - Esa proposta podo levala. Poñernos “fora” nós, se podemos, e pensar en que nós
- 3043 non continuemos...
- 3044 - O razoamento que fixo..., puiden compartilo antes, pero agora propomos o seu
- 3045 peche e o traballo que hai agora da ben para dúas persoas.
- 3046 - ¿Ese traballo non se faría igual estando aquí?.
- 3047 - Se o obxectivo é dinamizar non se fai igual estando alí que aquí, hai que pisar
- 3048 moito o centro e non se fai igual...Si dinamizas, ao final acaba anotándose máis xente
- 3049 aos cursos...
- 3050 - Pero entón, ¿como nós desde aquí, podemos ir a sitios máis lonxe?.
- 3051 - Eu non digo que hoxe deixar que funcione, algo ben algo mal...
- 3052 - Haberá que racionalizar e fixar un radio
- 3053 - Que nos sexamos nós os que propoñamos o peche, que sexa a administración
- 3054 - Non propoñer...
- 3055 - Máis de acordo con...xa está aberta a sección
- 3056 - Igual redefinir o territorio.
- 3057 - Non bombardeemos o submarino desde dentro, Cando eu era profe a visión
- 3058 cambiou cando se abriu a sección de ..., non era igual falar de modo inmediato ou
- 3059 esperar “ a semana seguinte”.
- 3060 - ...Trátase de ver como dar unha atención máis individualizada
- 3061 - Deixalo así...

- 3062 - Seguir o do perfil
- 3063 - Si, ou incluso aumentar seccións. 2 en cada sección, infantil-primaria e outro perfil
- 3064 - ...Está mi lonxe, a proposta é que haxa de infantil-primaria e un TIC.
- 3065 - Pode ser con perfil de primaria ou de secundaria. Seccións 1 de infantil ou primaria,
- 3066 1 secundaria, 1 TIC; serían 7.
- 3067 - A nivel xeral estamos buscando o chip xeral do CEFOCOP.
- 3068 - E que si volvemos é o que pide a xente para ter unha persoa de referencia. Infantil
- 3069 ou primaria en todos.
- 3070 -...
- 3071 - Estou de acordo...É a miña opinión, igual que se deron outras
- 3072 - Entón eu cambiaba...creo que debe haber todos os perfís
- 3073 - Debe haber unha proposta de mínimos e outra de máximos
- 3074 - O criterio foi a compensación
- 3075 - Considero que non teñen que estar todos os perfís na sede central, pero si que
- 3076 convivencia e orientación estean, se teño que repetir as áreas...
- 3077 - Os cursos de área decaen en...e os de convivencia e orientación non.
- 3078 - Non entendo...
- 3079 ¿Que poño?, que se iniciou un debate e...
- 3080 - Penso que se poden consensuar...
- 3081 - Debate territorial...
- 3082 - Para que definimos ámbitos especialistas cando dicimos que para determinados
- 3083 problemas vale o xeralista...
- 3084 - Por en ... o de transversalidade e Orientación e repetir na sede central.
- 3085 ... (combinacións varias de propostas) ...
- 3086 Finalmente acordouse que se reflectise o acordo así:
- 3087 Despois de moito debate consensúanse os seguintes Criterios de distribución:
- 3088 1- Manter as seccións actuais.
- 3089 2- Cada sección debería contar cunha asesoría de educación primaria ou de
- 3090 educación infantil ou de de educación infantil/primaria.
- 3091 3- Cada sección debería contar cunha asesoría de perfil de profesor de educación
- 3092 secundaria e/ou xenérica (transversais, orientación ...)

Ourense	O Barco	O Carballiño	Verín
1. Área ou ámbito educación infantil e primaria	1. Área ou ámbito educación infantil e primaria.	1. Área ou ámbito educación primaria	1. Área ou ámbito educación infantil
2. Área ou ámbito de linguas estranxeiras	2. Área da tecnoloxía da comunicación e da información.	2. Secundaria/ou xeralista (integración, transversalidade)	2. Secundaria/ou xeralista (integración, transversalidade)
3. Área ou ámbito de lingua galega e castelá	3. Secundaria/ou xeralista (integración, transversalidade)		
4. Área ou ámbito científico/matemático			
5. Área ou ámbito humanístico			
6. Área ou ámbito de integración e orientación			
7. Área ou ámbito da educación artística e da educación física			
8. Área da tecnoloxía da comunicación e da información			
9. Área ou ámbito de Formación profesional			
10. Área ou ámbito de transversalidade e convivencia			
11. Área ou ámbito de recursos e biblioteca			

3093 4- A sección de O Barco debería contar cunha asesoría TIC.

3094 5- A Sede central debería contar cunha asesoría de recursos e biblioteca

3095

3096 Unha posible proposta de definición sería esta.

3097

3098

3099 **3.- Organización do final do trimestre e do novo período xaneiro-xuño.**

3100 Posponse

3101 **4.- Rogos e preguntas**

3102 Non hai  
3103 (o día 9 venres, comida de equipo).

3104

3105

3106 **PLENARIO DÍA 09/02/2006**

3107

3108

3109 CONVOCATORIA

3110

3111 Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 9 de  
3112 febreiro de 2006 ás 10:30 h., na sala de reunións do Centro de Formación e Recursos  
3113 de Ourense coa seguinte

3114

3115 ORDE DO DÍA:

3116 1.- Aprobación da acta anterior.

3117 2.- Informe de dirección.

3118 3.- Curso de Introducción ao Manexo de Ordenadores: niveis I, II e III.

3119 4.- Actividades do Plan Anual: proposta de actividades propias en función da  
3120 detección de necesidades.

3121 5.- Rogos e preguntas.

3122

3123 Ourense, 6 de febreiro de 2006

3124

3125 A SECRETARIA

3126

3127 Asdo.: ---

3128

3129 (Nomes das 14 persoas convocadas).

3130

3131

3132

3133 PLENARIO

3134 **1.- Aprobación da acta anterior.**

3135 (Hai algunha disconformidade)

3136 - O anexo non está claro que se dixera as de Secundaria...

3137 - Non era sentir xeral que nas seccións houbera Primaria e Secundaria

3138 - Esa foi a proposta, díxose que por e/ou...

3139 - Cando se falou tratábase de especialidades de Secundaria, non de perfís de mestre  
3140 /profesor/a de secundaria.

3141 - Recolle o sentir..

3142 - Creo que non...

3143 - Creo que si...¿apróbase ou faise algunha outra precisión?...

3144 (silencio)

3145 ...

3146 **2.- Informe de dirección**

3147 O director informa de diversos asuntos tratados na última reunión de directores:

3148 - A xestión económica reorganízase. Se As actividades do Plan Anual e gastos de  
3149 funcionamento correspóndelle a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación  
3150 Educativa. As actividades de Formación Profesional xustificáranse na Dirección  
3151 Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas especiais.

3152 - Grupo de traballo para elaborar un Plan de Convivencia a nivel de Servizos  
3153 Centrais. Estase a formar e formará parte o asesor do CEFORE de Ourense...

3154 - Programa PISA: informou ..., xa están seleccionados os centros a avaliar e  
3155 convocadas as direccións dos mesmos e as xefaturas de inspección; preténdese facer  
3156 unha xuntanza coas xefaturas de departamento das correspondentes áreas nos  
3157 Centros de Formación. Este ano avalíase Física e Química, Bioloxía se non se sabe  
3158 se Lingua.

3159 - Comunicárase aos centros educativos de Educación Secundaria e Formación  
3160 Profesional a autorización dunha investigación da Área de Medicina Preventiva da  
3161 Universidade de Santiago sobre “Factores de risco de enfermidades respiratorias en  
3162 adolescentes”.

3163 - Estase estudando unha proposta de actuacións educativas en base a programas ou

- 3164 proxectos. Trátase de ordenar todos os programas das diferentes Consellerías e que  
3165 coordine a Consellería de Educación. Preténdese que sexan coordinados e avaliados  
3166 pola inspección.
- 3167 - De Santiago, pasarán xa, a inspección, un listado, de centros con peores resultados  
3168 escolares co obxecto de que presenten un Plan de Mellora. Para asesorar formaranse  
3169 equipos de zona formados por inspectores, asesores e EOE.
- 3170 - Estase a elaborar un Plan de Orientación por persoas dos Servizos Centrais.
- 3171 - Convocatoria de Grupos de Traballo. Preténdese que estea aberta todo o curso, máis  
3172 ou menos ata abril, dado que si se quere por en marcha algún Plan de mellora, etc.,  
3173 non haberá onde metelo para darlle algunha compensación, etc.; tanto máis cuanto  
3174 que os PFAC rematarán a mediados de outubro, ... Cando todos sabemos que sería  
3175 conveniente facer GT para cousas máis pequenas... Probablemente o próximo martes  
3176 aprobaranse as convocatorias, por iso volas mandei...porque é importante o tema das  
3177 datas...Se alguén ten que apuntar algo que mo faga chegar.
- 3178 - Eu deixaría aberto, todas as modalidades que debería estar en función das  
3179 necesidades
- 3180 - Estou de acordo.
- 3181 - Non se vai a seguir pagando, desde Santiago, a certificación AENOR. Ao final  
3182 falamos.
- 3183 - Sen embargo...
- 3184 - Pero se o vamos a falar despois
- 3185 - ... será encargado de introducir os datos do Plan Anual...Xa nos dixeran que se  
3186 propuxera...As nosas propostas seguirémolas facendo no formato noso e en Santiago  
3187 introduciranas na súa ferramenta.
- 3188 - Vaise constituír un Grupo para a avaliación dos programas Sócrates. Pediuse un/ha  
3189 asesor/a por provincia...formará parte..., por Ourense.
- 3190 - Orzamentos: están aprobados os AD do 2º e 3º trimestre. Poden pedirse fondos para  
3191 liquidar a 30 de marzo. Necesito relación das actividades que se están  
3192 desenvolvendo e rematan a 30 de marzo, e presuposto axustado, xa teño o anterior,  
3193 agora preciso axustado, se non se sabe deixalo para despois; así non esperan para  
3194 cobrar e nós adiantamos traballo. Prazo ata mañá ou como moito o luns.



- 3195 **3.- Curso de Introducción ao Manexo de Ordenadores: niveis I, II e III.**
- 3196 Constitúese unha Comisión Interna, segundo a convocatoria, para a aprobación dos
- 3197 Cursos de Introducción ao manexo de Ordenadores, formada pola dirección, e os
- 3198 asesores/as: ....., ....., ....., ... e ....
- 3199 - Faltan o/as relatores/as
- 3200 - No nivel I, dáse unha circunstancia especial, un curso farase aquí e quedan dous
- 3201 centros que piden Nivel I e os dous propoñen relator. É o último ano, poderíamos
- 3202 facer unha excepción como son os únicos que piden e non daría lugar a reclamacións.
- 3203 Opinións...
- 3204 - Aplicar a mesma norma para todos.
- 3205 - A norma di que non poden facerse propostas con que non poden impartilo
- 3206 profesorado do mesmo centro.
- 3207 - Que sexa igual para todos.
- 3208 - Aquí o que prima é que se celebre o curso, independentemente da persoa relatora. Se o
- 3209 que interesa é que se celebre, pois celebrémola e poñamos nós o/a relator/a...
- 3210 - O problema é mínimo porque só hai dous centros. A convocatoria di que a docencia
- 3211 será impartida por un relator designado polo CFR.
- 3212 - Sempre se fixeron excepcións... Estou con... todos igual
- 3213 - Intercambiar os relatores ....., ....
- 3214 - Entendo que a persoa que coñece o centro pode decidir.
- 3215 - Logo poñamos que se abra
- 3216 - Para dar o nivel I vale a persoa administrativa do centro...
- 3217 - Vamos a actuar co mesmo criterio en todos os casos.
- 3218 - É un acordo plenario. En caso de ser do centro ter criterios claros para aceptalo.
- 3219 - Caben dúas decisións: facer a excepción ou facer todos igual.
- 3220 - A excepción é cando hai regra
- 3221 - ... optaba pola excepción
- 3222 - A excepción faise sempre co mesmo (... centro que leva a persoa x).
- 3223 - Porque hai criterios suficientes de que o fai ben (persoa x)
- 3224 - A única persoa que veu onte, deixeiillo claro que o CFR decidiría... Mesmo no outro
- 3225 caso conviría que dera o nivel III, noutro centro.

- 3226 - Nomearao o centro
- 3227 - ¿E como o nomeará, se hai outros relatores xa nomeados?.
- 3228 - Vamos a trasladar os intereses do centro a nós, internamente
- 3229 - A convocatoria é suficientemente clara e aberta ao mesmo tempo. Aféctavos máis a
- 3230 vós que as seccións..., mesmo o propuxemos (persoa do centro), e non aceptaron.
- 3231 - Non será criterio preferente ser profesor/a do centro. Mañá convocarei unha reunión
- 3232 interna para nomear os/as relatores/as e se as seccións o teñen decidido dicilo, senón
- 3233 Base de datos.
- 3234 - O programa é pechado. Para os niveis I e II, segue a ser o mesmo. O nivel III sufriu
- 3235 variacións, mandarano.
- 3236 - Respecto aos gastos...son cerrados...1600 euros, pero hai cursos con desprazamento
- 3237 e non...
- 3238 -Proposta de datas: xa que hai que ver os/as relatores/as...
- 3239 **4.- Actividades do Plan Anual: proposta de actividades propias en función da**
- 3240 **detección de necesidades.**
- 3241 - O Plan Anual está aí, o día 20 teremos aquí os deseños, para esta data debemos ter
- 3242 as nosas propostas, nun primeiro momento basta que sexan de temas e se está
- 3243 rematado mellor, por seccións mandar o deseño. Prazo: ata o 16 de febreiro, xoves.
- 3244 Na sede tamén faremos o mesmo. ...en convocatoria para o luns 12...
- 3245 - ¿Non podemos xuntarnos e facer o dos/as relatores/as e o Plan x? ¿podemos ás 12?.
- 3246 Si...
- 3247 - ..Nivel III, rexeitouse porque o ano pasado tamén pediron o II.
- 3248 - O ano pasado fixéron o III en ...
- 3249 - Era conveniente ter as listas revisadas.
- 3250 **5.- Rogos e preguntas**
- 3251 - Por cuestións de procedemento ¿que pasa coa calidade?.
- 3252 - Tema da calidade: non se introduciu na orde do día porque considero que non teño
- 3253 información suficiente...
- 3254 - Pero, a Consellería vai a seguir por aí, ou...porque eu teño información de que a
- 3255 calidade vai abaixo...
- 3256 - Non permito que ninguén fale por min

- 3257 - ... xa fixo un plenario e decidiu eliminar documentos; ...; ... mantén auditoría  
3258 interna, ... segue *light*; ... non falei.
- 3259 - Estás condicionando a nosa decisión porque se supón que as persoas tomaron a  
3260 decisión autonomamente ( tensión).
- 3261 - Non me parece lóxico non traelo hoxe ao plenario.
- 3262 - Falamos ... e máis..., e decidimos non traelo ao plenario.
- 3263 - Non tiña esta información...
- 3264 - A decisión de seguir é bastante trascendente como para plantealo en un plenario.
- 3265 - Se hai inquietude, plantealo..., se nos cuestionan o diñeiro condicionanos, se  
3266 seguimos veríamos..., poderíamos revisar documentos e non tirar co traballo  
3267 realizado...
- 3268 - Con todos os respectos para os demais CFR, esa decisión é precipitada, só sabemos  
3269 que a Consellería non paga, pero non porá inconveniente en que o centro pague. Non  
3270 hai nada que nos urxa a tomar unha decisión precipitada.
- 3271 - Darnos tempo e decidilo nun Plenario.
- 3272 - Hoxe tiñamos que revisar documentos.
- 3273 - Aquí nomeáronse catro decisións diferentes, reclamo que nós tomemos a nosa. As  
3274 direccións comprometéronse a non tomar decisións, pero ¿que pasou?, que saíron por  
3275 onde queira...
- 3276 - Só constatar que non respectaron o acordo
- 3277 - E isto puido crear malestar, é humano
- 3278 - Tamén eu sei que unha dirección chamou a AENOR...
- 3279 -Quédannos tres meses.
- 3280 - A administración ten que ser consciente de que se non paga moi poucos centros  
3281 seguirán
- 3282 - Coa única información que coñecía, non pagar a Consellería, xa é suficiente para  
3283 tomar decisións, porque fomos condicionados a decidir a toda presa de  
3284 certificarnos... e se agora saen informacións...
- 3285 - Eu tiña información... Reflexiono en voz alta: se di a administración que non paga é  
3286 porque non quere seguir a liña, non sei se seguirá outra...Fomos condicionados a  
3287 tomar a decisión porque era a liña da administración, e si non iamos a quedar

- 3288 desfasados..., temos que pensar se isto mellorou a nosa forma de traballar (o  
3289 asesoramento) e a xestión.
- 3290 - Eu creo que hai que sintetizar moitos documentos; pero si entramos moi  
3291 condicionados porque outros centros ían, porque o promocionaba a  
3292 administración...¿por onde vai a ir a administración?.
- 3293 - Eu teño claro que si isto fose moi bo ninguén se descolgaba.
- 3294 - Que eu saiba ningún centro se descolgou. Hai puntos que se suavizarían, en  
3295 concreto falei con ... e a comisión falou de suavizar dous procesos, pero seguen a  
3296 pensar na auditoría interna. Outros fixeron algo parecido... Se paralizamos o proceso  
3297 non temos a oportunidade de valoralo..
- 3298 - ¿Que vamos a facer agora que non hai obriga?...Estaría o centro disposto a pagar a  
3299 auditoría.
- 3300 - Resulta precipitado tomar agora unha decisión, habería que ver se xa estaba pagada  
3301 a auditoría...
- 3302 - Non hai tempo.
- 3303 - Eu tampouco podo avalialo, hai documentos que axudan, porque Xesús... formou  
3304 aos apóstolos e logo botounos á calle..., porque cando chegamos non había guías.
- 3305 - É verdade que non hai elementos para valorar pero quedannos tres meses. Sigamos  
3306 ata a fin como di ... a estrutura é boísima.
- 3307 - Quitar documentos é moi difícil porque uns inflúen noutros. O feito de que un  
3308 proceso non funcione e sexa non conformidade algo demostrará e daranos pe para  
3309 sacar conclusións. Eu seguiría ata a fin e sacaría conclusións. Se hai algún  
3310 documento sacalo...
- 3311 - Estou de acordo en que é un tema serio como para que entre... nun tema escuro ou  
3312 raro...sería un Plenario. A calidade está en entredito. Como di... quedan 3 meses,  
3313 pero amén debemos recordar de que aquí se nos trouxo, que non deberíamos quedar  
3314 descolgados, era un momento histórico. Se naquel momento se traía a un plenario  
3315 agora tamén, logo verase.
- 3316 - Paréceme ben ter en conta aos demais, pero si eu o houbera traído isto, ao día  
3317 seguinte, sen saber os demais,,nos metemos nunha bulla, pero decidir. ¿Todos/as de  
3318 acordo en que é suficientemente importante para un plenario o próximo xoves?.

- 3319 - Pero eu vexo a cuestión case irrelevante, pero seguir con isto adiante...
- 3320 - Se a pregunta é se facemos un plenario, eu digo que si.
- 3321 - Non tomar decisións... que ben.
- 3322 - Se queredes deixalo todos/as eu quedo aliviado, con pena de non saber onde
- 3323 chegariamos...
- 3324 - Anda que eu...!
- 3325 - ¿Plenario?.
- 3326 Todos/as dicimos que si
- 3327 - Hai traballo, habería que ir revisando os documentos...si...
- 3328 - E si hai unha proposta, ¿quen fai a revisión?.
- 3329 - O plenario decidirá.
- 3330 - Lévanos ata fin de curso.
- 3331 - Quédannos 3 meses...en... faláronme de calidade relaxando...
- 3332 - Eu digo que para o xoves traer xa pensado si se revisa... É operativo, así o fixeron...
- 3333 - O procedemento foi en ... revisar.
- 3334 - Contraste en ... será a única que manterá a auditoría interna. Eu non digo
- 3335 abandonar, deixar o bo...
- 3336 - Non hai tempo de cubrir tanto documento.
- 3337 - O propio proceso preveo.
- 3338 - Si pero afógame
- 3339 - Vale, convocado plenario o próximo día
- 3340 - ¿Algo máis...?
- 3341 - Si, a formación nosa. Murillo está enfermo, se interesa que veña habería que
- 3342 cambiar as datas. Eu vexo en abril a semana do 3,4,5,6, podería vir nesta semana, os
- 3343 centros están coa avaliación...Aprázase para abril.
- 3344 - O 5 e 6 habería auditoría...
- 3345 - O día 9 de marzo teremos formación con Imbernón.
- 3346 **5.- Rogos e preguntas**
- 3347 Non hai
- 3348
- 3349

3350 ANEXO

3351 *NORMAS PARA O DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS DE INTRODUCCIÓN*  
 3352 *AO MANEXO DOS ORDENADORES.*

3353 **Normas para os asesores e asesoras coordinadores:**

3354

- 3355 1. Comprobar que os asistentes non fixeron xa o mesmo curso e nivel. De darse  
 3356 o caso de asistentes que xa o fixeron, estes non se terán en conta para cumprir  
 3357 o requisito de 10 profesores/as como mínimo. Só poderán asistir como oíntes,  
 3358 no caso de contar con prazas libres, e non se lles expedirá diploma.
- 3359 2. Lembrar que a actividade está dirixida a docentes. Non se contabilizan nin  
 3360 parados nin administrativos... En casos excepcionais, poderían asistir como  
 3361 oíntes, pero nunca se lles expediría diploma.
- 3362 3. O relator/a desenvolverá o papel de coordinador/a por delegación do asesor/a  
 3363 responsable: Control de aula, control de asistencia, control de horario (inicio,  
 3364 saída, ausencias, etc.).
- 3365 4. O relator/a deberá enviar por fax ou correo electrónico diariamente o listado  
 3366 de asistencia coas firmas dos asistentes xunto co guión de contidos impartidos  
 3367 na sesión e comunicar calquera incidencia, a maior brevidade posible.
- 3368 5. Asistirá, cando menos, a sesión inicial, a unha intermedia e a sesión final na  
 3369 que pasará a enquisa de avaliación e entregará os diplomas. En todo caso,  
 3370 velará polo cumprimento do compromiso, tanto do relator/a como dos  
 3371 asistentes.
- 3372 6. O curso desenvolverase en, cando menos, dúas sesións semanais, de dúas  
 3373 horas.

3374

3375 **Normas para o relator ou relatora:**

3376

3377 NIVEL I

- 3378 1. O curso empeza en nivel cero.
- 3379 2. En caso de detectarse distintos niveis, prevalece o nivel máis baixo. Non  
 3380 esquecer a quen vai dirixido: profesorado con nivel de uso nulo.

3. O relator/a deberá adaptarse ao ritmo dos asistentes que respondan ao perfil do curso.
4. Deberá enviar ao asesor/a os materiais de aula con tempo suficiente para a reprodución dos mesmos para entregar aos asistentes.
5. O relator/a desenvolverá o papel de coordinador/a por delegación do asesor/a responsable: Control de aula, control de asistencia, control de horario (inicio, saída, ausencias, etc.).
6. Deberá enviar por fax ou correo electrónico diariamente o listado de asistencia coas firmas dos mesmos, xunto co guión de contidos impartidos na sesión e comunicar calquera incidencia, a maior brevidade posible.

#### NIVEIS II E III

#### Normas para o relator ou relatora:

1. Dedicará a primeira sesión ou parte dela, segundo os casos, a recordatorio/resumo dos coñecementos necesarios para poder seguir o nivel correspondente. (Nivelar coñecementos previos).
2. A partires da segunda sesión seguirá o programa previsto sen concesións a asistentes con nivel superior.
3. En ningún caso poderá desatender aos asistentes acordes co nivel para atender a asistentes con nivel superior ou inferior. Quen asiste ao curso debe posuír os coñecementos previos necesarios para seguir o ritmo do programa.
4. Deberá enviar ao asesor/a os materiais de aula con tempo suficiente para a reprodución dos mesmos para entregar aos asistentes.
5. O relator/a desenvolverá o papel de coordinador/a por delegación do asesor/a responsable: Control de aula, control de asistencia, control de horario (inicio, saída, ausencias, etc.).
6. Deberá enviar por fax ou correo electrónico diariamente o listado de asistencia coas firmas dos asistentes, xunto co guión de contidos impartidos na sesión e comunicar calquera incidencia, a maior brevidade posible.

Ourense a 8 de febreiro de 2006

A comisión de selección de Cursos de Manexo de ordenadores

**PLENARIO DÍA 16/02/2006**

**CONVOCATORIA**

Pola presente convoco a vostede á reunión que terá lugar o xoves día 16 de febreiro de 2006 ás 10:30 h., na sala de reunións do Centro de Formación e Recursos de Ourense coa seguinte

**ORDE DO DÍA:**

- 1.- Aprobación da acta anterior.
- 2.- Debate e toma de decisións, se procede, sobre o sistema de calidade.
- 3.- Rogos e preguntas

Ourense, 14 de febreiro de 2006

**A SECRETARIA**

Asdo.: ...

(Nomes das 14 persoas convocadas).



3443

3444

3445 PLENARIO

3446 **1.- Aprobación da acta anterior**

3447 Apróbase

3448 **2.- Debate e toma de decisións, se procede, sobre o sistema de calidade.**

3449 - Preséntansenos dúas cuestións: a Dirección xeral non paga a auditoría externa e  
3450 que hai centros que seguen o sistema pero con outro ritmo, polo que debemos  
3451 cuestionarnos o seguir como estamos ou modificalo.

3452 - En ...acordaron deixar as cousas como están ata o 1 de setembro e que o novo  
3453 equipo decida.

3454 - Pode facerse a auditoría interna aínda que non se faga a de AENOR.

3455 - Nalgún centro acordaron facela en setembro-

3456 - Nos centros educativos non ten sentido facela despois do remate do curso.

3457 - Si a auditoría está pagada igual é unha obriga facela, habería que ver en que medida  
3458 nos obriga ou non.

3459 - Se non se cumpren as condicións o contrato queda roto. A única comunicación que  
3460 hai é que a Dirección Xeral non paga a certificación, isto non significa que nós non  
3461 podamos cuestionarnos si nos certificamos ou non.

3462 - Hai que ver a historia e os condicionantes que tivemos para certificarnos.

3463 - A decisión foi condicionada, e neste momento cambiaron os condicionantes e  
3464 circunstancias por iso facemos esta xuntanza, do contrario non tería obxecto.

3465 - Estamos a debater a conveniencia ou non de seguir co sistema de calidade, no  
3466 plenario anterior díxose que o que fixeran outros centros non debía condicionarnos.  
3467 Debemos valorar si merece a pena seguir como estamos, ou reducimos documentos  
3468 non excesivamente útiles, por operatividade trátase de ver si non continuar con tanto  
3469 documento aínda que sexa ata xuño. Propoño continuar cos documentos que sexan  
3470 útiles eliminando os que non o sexan.

3471 - Hai varias posibilidades: Descolgarnos do sistema; continuar como estamos ou  
3472 revisar os documentos e ver os que non resultan operativos.

3473 - Cando se aprobou certificarse preguntei, antes de votar, si se revisaría o sistema e

- 3474 contestouse que si, de modo que agora é o momento de revisar para optimizar para  
3475 optimizar o sistema.
- 3476 - A revisión é fundamental no sistema, si algo non funciona hai que revisalo por iso  
3477 hai unha Comisión para analizar e revisar o sistema. O sistema non se estanca.
- 3478 - É unha obriga a revisión do sistema ao 3º ano, revisar todos os procesos; pero ao  
3479 principio prefiro non intervir por si podo “estar contaminando”. Nun sistema da  
3480 calidade non se poden quitar pezas ao chou, de modo que habería que deixar un  
3481 tempo prudencial, non menor de un curso; independentemente de AENOR temos  
3482 mecanismos para ver o que funciona e o que non, e logo a partires da análise de datos  
3483 estaríamos en mellor disposición para revisar.
- 3484 -... Di que debemos ter en conta a altura do ano na que estamos e o momento da vida  
3485 das estruturas de formación; isto tamén puidera condicionar a decisión.
- 3486 - Digo que da a sensación que hai algo que nos frea, no último plenario houbo  
3487 moitas manifestacións e hoxe non. Debemos cuestionarnos si funciona ou non. Fai  
3488 falta tempo, si, pero ¿como chegamos a el?. É moito o compromiso para que outros  
3489 tomen decisións. Eu non creo que non me sirva globalmente. Hai moitas cousas que  
3490 son moi útiles como a Intranet, pero outras non. Hai temor a expurgar. A revisión  
3491 levaríanos a unha organización que nos propoñemos nós, pero independentemente do  
3492 sistema. Por outra parte antes tamén se avaliaba a fin de curso e do primeiro  
3493 trimestre.
- 3494 - Debemos adaptar ó sistema da maneira que nos consideremos e non ao que nos  
3495 diga AENOR. A postura da administración está clara, non confía neste sistema,  
3496 sobre todo cando nela hai responsables que coñecen ben o sistema. A calidade non a  
3497 da as normas ISO. Deberamos preguntarnos si tanto o tempo como os recursos  
3498 empregados con esta norma, tanto pola Comisión como por o equipo incidiron na  
3499 mellora da práctica docente do profesorado que participou na formación, si  
3500 melloraron as nosas condicións de traballo, ver a qué dedicamos o noso tempo, a  
3501 asesorar, a tarefas administrativas. Para decidir hai que valorar todas esas cousas.
- 3502 - Cada quen debemos dar a nosa opinión, por iso se plantexou a necesidade de  
3503 convocar un plenario. Eu so teño preguntas, facendo historia e indo aos comezos  
3504 podemos analizar como chegamos a decidir certificarnos e porque motivos e causas,

3505 que opinabamos e por que chegamos a decisión, si por convencemento ou por  
3506 imposición; a pesares de que tomamos a decisión foi moi condicionada. Deberamos  
3507 valorar si seguimos co sistema como está, a medias ou non.

3508 ¿Podemos navegar en contra dos ventos que agora veñen de outro lado?, debemos  
3509 saber si nós podemos decidir directamente ou si as decisións poden vir condicionadas  
3510 de máis arriba.

3511 Temos que ver si ademais da organización de documentos que outras cousas nos  
3512 proporciona AENOR. Parece que existe un temor a revisar todos os documentos, e  
3513 tamén temos que ter clara a decisión que vamos a tomar, ver si só temos que tomar a  
3514 decisión de pagar ou non pagar a auditoría ou algunha máis.

3515 - Mellorou a xestión administrativa, non deberamos metermos en outros aspectos  
3516 como o da incidencia, en vez de plantexar problemas deberan plantexarse solucións.

3517 - Depende do que se priorice, e deberíamos pensar que temos moitas limitacións,  
3518 ademais de haber moita burocracia, temos tamén a presenza nos centros, cando imos  
3519 facemos anotacións na libreta e logo hai que pasalas, como non se pasan  
3520 directamente a Intranet hai duplicidade de traballo. Hai que valorar si é máis  
3521 importante a relación cos centros ou estar sentados no despacho cubrindo papeis.

3522 - De este modo, de producirse unha baixa, calquera podería asumir a ausencia da  
3523 persoa que falta seguindo a documentación da intranet, pero non coas anotacións  
3524 persoais.

3525 - ... pregunta si a xestión das actividades temos que facela ou non. Di que o sistema  
3526 supuxo unha mellora da xestión do centro e das actividades.

3527 - O que temos que valorar é o que facilita e o que atranca.

3528 - ... di que non se fixo ningunha proposta de mellora antes do último plenario.

3529 Prodúcense varias: o sistema queda como está; revisión dos documentos para valorar  
3530 cales son de utilidade e cales non ou propor unha alternativa válida.

3531 - Eu manifesto que todo é válido, tan respectables son unhas opinións como as  
3532 outras. Creo que non se debateron as preguntas de...porque eran a base do problema.

3533 - ... Di que as súas apreciacións non son persoais, que ninguén se sinta aludido.

3534 - Si tiveramos máis tempo e o equipo fora a continuar, sería partidaria de seguir ata  
3535 o final para sacar conclusións, pero como isto non se vai a producir, este equipo

- 3536 actual, somos os que estamos en mellores condicións de valorar o que serve e o que  
3537 non, e debemos pulir para mellorar. Supón un gran avance para a estrutura como para  
3538 deixar a valoración a unhas persoas que non coñecen o traballo desenvolvido. O feito  
3539 de que non houbera tanta burocracia suporía ter máis tempo para ir aos centros, ou  
3540 simplemente para ler, cousa que agora non podemos facer.
- 3541 - O outro día houbo un debate apaixonado, e hoxe estamos indecisos, a ver quen lle  
3542 pon o cascabel ao gato. Non hai colectivo que funcione sen organización...¿Que  
3543 temos organizado?. A xestión administrativa e nada máis, posiblemente sobren  
3544 documentos. No seu día ...fixo un cuadernillo con todos os documentos e teño que  
3545 defendelo porque hoxe é a Intranet. Paso a metade do tempo no ordenador e iso  
3546 moléstame, se temos organizada a xestión logo despois teríamos que ir a produción e  
3547 ver que as nosas actividades teñan repercusión no labor docente.
- 3548 Pulindo certos documentos temos a xestión organizada e despois pasaremos aos  
3549 puntos a corrixir e valorar si os GT funcionan, a ver si o noso traballo ten repercusión  
3550 nos centros. Igual deberíamos empezar por aí, posiblemente fora diferente...
- 3551 Si a comisión estaba formada por 6 persoas e hai algunhas que se cuestionan o  
3552 traballo elaborado, despois de tanto esforzo, será porque hai algún problema de  
3553 funcionamento.
- 3554 - ... Di que reconece o grande esforzo da Comisión e que non se trata de desmontar o  
3555 sistema, senón de operativizar o traballo, pois hai documentos que se poden refundir,  
3556 outros resumir e algún incluso eliminar, porque non aportan nada.
- 3557 - Hai documentos que tiñan que cumprir a norma, son de distinta validez que os de  
3558 organización interna, e todos os documentos foron aprobados en plenario.
- 3559 - Aínda que se aproben, ata que non se poñen en funcionamento, non se pode avaliar  
3560 a utilidade.
- 3561 - Para que unha organización funcione o primeiro é que sexa racional. Hai cousas  
3562 aproveitables, pero hai unha infravaloración dos recursos humanos, xa que  
3563 moitas das cousas de xestión debería facelas persoal administrativo. O que habería  
3564 que valorar como asesores é a mellora das actividades na práctica. Por outra parte, si  
3565 se refunden documentos dise que se rompe o sistema, ¿que sistema, a ISO?.
- 3566 - Hai dúas cuestións: a auditoría, condicionada por outros CEFORE e a revisión do

- 3567 sistema: hai unha estrutura operativa e moitos documentos que sobran. Fai a proposta  
3568 de que desde cada sección se revisen os documentos e posteriormente facer unha  
3569 posta en común. Nas cuestións nas que haxa coincidencia elimínanse os documentos,  
3570 e nas que non se cheguen a acordos, débátese nos plenarios.
- 3571 - ... Propón que sexa unha comisión a que revise os documentos.
- 3572 - Si se revisa, entón deixa de ser norma e pasa a ser o “ noso sistema”, pero non é  
3573 fácil facer cambios na intranet. Dubido si non será máis traballo facer modificacións  
3574 a estas alturas que manter o sistema. Hai documentos como o de incidencias, a  
3575 enquisa de avaliación inicial de PFAC que habería que revisar pero a ver cando hai  
3576 tempo..., resulta complicado, cuestiono a oportunidade do momento actual porque  
3577 eliminalos é fácil, pero modificalos é máis difícil; no caso de facelo sería mellor unha  
3578 comisión a ser posible.
- 3579 - De acordo, é traballoso e pode complicarnos, pero temos que tomar unha serie de  
3580 decisións. A primeira é si decidimos nós ou alguén o fai por nós, e si decidimos nós  
3581 temos que ver si seguimos como ata agora ou si facemos modificacións.
- 3582 Segundo as decisións actuaremos, de maneira que é necesario ir deixando o debate  
3583 para tomar decisións. A primeira decisión que temos que tomar é ¿certificámonos e  
3584 aprobamos a auditoría de AENOR ou non?
- 3585 - Si chegamos á votación hai que acordar si se fai a man alzada ou votación secreta.  
3586 Decídese que secreta. Vótase. Son 13 votos: 11 Non, 1 Si e 1 voto nulo.
- 3587 - Agora temos que decidir como continuamos.
- 3588 - ... Propón cubrir, ata fin de curso, só os documentos que cada asesor/a considere  
3589 necesario.
- 3590 - ... Matiza que deberá xustificarse porque non se cobren os documentos que sexan.  
3591 Hai posicións a favor e en contra desta proposta.
- 3592 - Hai tres opcións: abandonar todo e non seguir, seguir como está pero  
3593 sen auditoría ou modificar o que se considere conveniente.
- 3594 Vótanse as tres opcións e o resultado é o seguinte: 13 votos emitidos, abandona: cero  
3595 votos, seguir sen auditoría: 3 votos e modificar: 10 votos.
- 3596 - ... Di que si hai que xerar novos contenedores novos, non está disposto a facelo. Si  
3597 é modificar algún documento ou eliminalo, iso si.

- 3598 - ... fai unha proposta clara e final, di, que se nomee unha comisión de voluntarios/as  
3599 que tras o estudo dos documentos diga cales hai que quitar ou deixar..., ...Unha  
3600 comisión con prazo, que analice e faga as propostas ao Plenario...
- 3601 ... Insiste na súa proposta anterior de ata fin de curso cubrir só o imprescindible, isto  
3602 dará argumentos para tomar decisións.
- 3603 - ... Di que todos debemos partir do mesmo suposto.
- 3604 - ... Propón seguir cubrindo todo e argumentar porque non se deberían cubrir algúns  
3605 documentos.
- 3606 - ... Considera que debe haber comisión, cadaquén debe facer a súa valoración.
- 3607 - ... Propón dar un prazo, máis ou menos de 10 días, para que cadaquén faga as súas  
3608 aportacións de eliminar procesos.
- 3609 - ... Pregunta si sería do traballo que resta ata final de curso ou de todo o feito ata  
3610 agora.
- 3611 - De todo.
- 3612 - ... Di que o que propón (cubrir os que se considere e os que non xustificar), lle  
3613 parece a forma de avaliar máis construtiva e efectiva.
- 3614 - Habería que estudar un método de rexistro no que recoller toda a casuística.
- 3615 - ... Ve isto complexo dado o momento actual, o avanzado do curso. Di que por qué o  
3616 que nos valeu ata agora, agora non vale. O adecuado é que sexa unha comisión a que  
3617 revise a documentación.
- 3618 - ... Mantén que cada quen cubra os documentos que considere necesario...e  
3619 xustificar os non cubertos.
- 3620 - ... Propoñen que se constitúa unha comisión, se establezan prazos para analizar os  
3621 documentos e se leven a plenario as propostas de modificación.
- 3622 - ¿Voluntaria ou por votación?.
- 3623 - ... Di que para que non se cuestione, no caso de que a xente non queira  
3624 comprometerse e levar traballo coa revisión, que se ofrece a formar parte desa  
3625 posible comisión de revisión.
- 3626 - ....Tamén se ofrecen voluntarios.
- 3627 - ...Di que é sorprendente que non sexa voluntario/a ningún membro da comisión de  
3628 calidade.

3629 - ...Manifesta que el está disposto a formar parte da comisión, e pode facilitar o feito  
3630 de coñecer ben todo o sistema.

3631 - Di que dado que a comisión de calidade foi por votación, a de revisión tamén  
3632 debería de selo.

3633 Neste punto hai tres propostas: cada asesor/a cubre os documentos que considere  
3634 oportuno, xustificando os non cubertos no plenario; constituír unha comisión,  
3635 establecer prazos e tralo estudio e análise dos documentos faga unha proposta de  
3636 modificación que sexa aprobado no plenario; cumprimentar todos os documentos e  
3637 propoñer as modificacións en cada plenario para a súa aprobación.

3638 Vótase. Os votos emitidos son 11. A primeira proposta obtén 3 votos, segunda 7  
3639 votos, a terceira 1 voto.

3640 A continuación vóase para nomear á comisión de revisión do sistema quedando  
3641 constituída por..., ..., .., .., .... e ....

3642 Acórdase que no próximo plenario se presenten as propostas de modificación  
3643 analizadas, para a súa aprobación.

3644

### 3645 **3.- Rogos e preguntas.**

3646 ... Di que é tarefa prioritaria o deseño do Plan anual de Formación do curso que ven,  
3647 polo que debemos pensar na proposta de actividades propias. Tamén dun curso de  
3648 PLATEGA sobre o funcionamento da plataforma. As persoas que queiran facelo  
3649 mandarán a seguinte información....: nome, apelidos, DNI e correo  
3650 electrónico. Tamén que o documento de detección de necesidades está colgado na  
3651 intranet para a súa consulta.

3652

3653

3654

3655

3656

3657

3658

3659

**PLENARIO 07-06-2006****CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante		Centro de Formación e Recursos					
Lugar de reunión		Sala de xuntas do CFR					
Nº de reunión	39	Data	07-06-06	Hora inicio	10:00	Hora remate	¿14:00?
Moderador	...						
Secretaria	...						
Propósito	Reunión de Plenario						

*ORDE DO DÍA*

1º Aprobación da acta anterior.

2º Proceso de fin de curso

3º Sesión de traballo:

Elaboración de actuación do asesor/a nos distintos proxectos ofertados aos centros pola Consellería

4º Rogos e preguntas.

.Ourense a, 1 de xuño de 2006.



3671 PLENARIO

3672 **1.- Aprobación da acta anterior**

3673 Apróbase

3674 **2.- Proceso de fin de curso**

3675 - Na reunión de direccións en Santiago fálase das convocatorias, unha elaborará un  
3676 protocolo de avaliación.

3677 Haberá, posiblemente, unha xuntanza en Santiago en relación coas convocatorias; hai  
3678 que por un/ha asesor/a de referencia por cada CFR para ir e falar delas.

3679 A experimentación dos cursos de formación á distancia, os cursos deseñados polos/as  
3680 TIC, queda para o inicio do curso próximo.

3681 Liquidación orzamentos do segundo trimestre. Actualización a 63 euros a hora de  
3682 docencia, data tope o 10 de xullo, docencia e material (este 25%, claro), nos  
3683 desprazamentos procurar axustar e se non se sabe ben, intermedio.

3684 Oportunidade das convocatorias..., non pareceu ben que nos enterasemos polo/a  
3685 DOG; según a D. Xeral, sería algo similar aos PFAC.

3686 Recepción e distribución dos Libros do Plan Anual, o número de Libros pode variar  
3687 ao noso criterio. Poderían vencellarse difusión das convocatorias e levar o Libro.

3688 O Decreto novo está no Consello consultivo.

3689 Solicitud de cursos: ven explicado no Libro. Só pode acceder quen ten o correo  
3690 activo. Pode facerse en papel pero teremos que introducilas nós. As que veñan por  
3691 ventanilla pedirllas que a cubran por Internet, para iso ter un ordenador dispoñible.

3692 De todos modos van a experimentar o programa na D. Xeral polo/a que teremos que  
3693 introducir datos, importalos do programa actual.

3694 Cada asesor/a terá unha clave de acceso para os seus cursos...

3695 Recordatorio de tarefas pendentes:

3696 Materiais e memorias de SP, GT, PFAC, poñer na aula 1. A comisión para a  
3697 avaliación e aprobación está convocada para o día 13.

3698 Informes: final, avaliación de materiais, difusión. Enviar tamén por arquivos só co  
3699 código. Prazo ata o día 9.

3700 Entregar as carpetillas coa documentación administrativa dos cursos para archivar.

3701 Xustificación económica: canto antes por mail, só caben 6 en cada disquette.

- 3702 Orzamentos de FP, entre hoxe e mañá hai que envialos a Santiago.
- 3703 Facer os orzamentos do primeiro trimestre para 2006-07
- 3704 Chamaron de Santiago, luns, martes, mércores e xoves, haberá unha reunión sobre as
- 3705 convocatorias; só asistirá unha persoa por CFR cada día, o que teña interese que o
- 3706 diga.
- 3707 - Docencia para nós, o venres 9 con Carmen Boqué. Pedinlle que falara de cal sería o
- 3708 papel do/a asesor/a para dinamizar, etc., no Plan de Convivencia. Traerá exemplos de
- 3709 boas prácticas educativas. Pide que nós poñamos sobre a mesa aspectos a traballar...
- 3710 Presentará en grandes liñas o que é a mediación...¿Que vos parece?. Se alguén ten
- 3711 algo que o diga antes da unha e media.
- 3712 Convocatorias:
- 3713 - A D. Xeral, e nós, vemos que non hai cultura de presentar proxectos, polo que unha
- 3714 das mellores axudas e colaborar con eles e axudarlles a elaborar o proxecto para
- 3715 solicitar o Plan de Mellora, pídeo a administración. Intercambiaranse documentos. A
- 3716 nós agora correspóndenos traballar a avaliación, confección do proxecto.
- 3717 - Avaliación interna ¿?, nós axudamos a detectar necesidades
- 3718 - Aplicar a técnica nominal...
- 3719 - Subliñaría o tema da confidencialidade, é delicado...
- 3720 - Fixar unha reunión cos centros, previamente, para planificar...
- 3721 - Dinamización: neste momento non hai tempo material
- 3722 - De acordo, e tamén hai o perigo de confundir o que queremos nós co que queren
- 3723 eles.
- 3724 - É necesario que elaboremox conxuntamente unha metodoloxía...
- 3725 - Habería fases: dinamización, recepción e devolución da demanda. Se a demanda é
- 3726 concreta ou non...Avaliación de necesidades: deixarlles claro que a avaliación é deles,
- 3727 podemos ofertar instrumentos...; proceso de avaliación: técnica nominal ou non..se
- 3728 non é posible de outro modo; axuda a presentar o documento de síntese: podemos
- 3729 comentar algo a por en cada apartado; proxecto final...
- 3730 - Opino que nós temos que dinamizar, apoiar a avaliación, seguimento...
- 3731 - Para ser operativos as dúas cousas xuntas: avaliación e redacción do proxecto
- 3732 - Opino igual, temos unha demanda de axuda a facer o proceso de avaliación interna

3733 e rellenar os apartados do documento.

3734 - Á volta facemos dous grupos e ver que podemos achegar en cada aspecto para ter

3735 nós unha guía de actuación

3736 (Pausa café)

3737 **3º Sesión de traballo: Elaboración de actuación do asesor/a nos distintos**

3738 **proxectos ofertados aos centros pola Consellería**

3739 - Temos que: clarificar o que é: o proxecto é deles, e cal é a nosa responsabilidade.

3740 Comentarios de preparación no grupo no que estou :

3741 - Vamos a ver como facer a avaliación

3742 - Previo:

3743 - Lectura e coñecemento da convocatoria

3744 - Participantes: número representativo, non se di que teñan que ser todos

3745 - Dise que no portal haberá un foro para dúbidas

3746 - Ver si teñen decidido o tema

3747 - Como facer a avaliación

3748 - Ver si teñen o tema pensado ou non. Si o teñen ver como se chega a esa

3749 decisión, xustificar os aspectos a tratar. Para a xustificación pode empregarse a

3750 técnica do post-it para facilitar que todo o mundo participe e se exprese libremente.

3751 Isto xa serve para cubrir o apartado. Preguntar sobre a elección do tema e por que se

3752 elixe, Pódense sinalar ademais outros dous que serían de interese... Poden saír moitos

3753 temas.

3754 - Trátase de xustificar o proceso seguido, por que se decide facer unha avaliación

3755 parcial dun ámbito ou se seleccionou un ámbito. Xustificar o tipo de avaliación que

3756 utilizamos, xustificar a avaliación en si, xustificar o proceso.

3757 - Tema non decidido:

3758 - Técnica do grupo nominal

3759 - Ver os aspectos que suxire o DOG e elixir (post-it), os aspectos, temas,

3760 concretos nos que desexan traballar. Require afinar o tema ou aspecto dentro do

3761 ofertado no DOG.

3762 - Noutros momentos, con tempo, poderían empregarse cuestionarios ou

3763 similar.

- 3764 - Análise da situación de partida: temas prioritarios  
 3765 - Descrición de temas, aspectos,...  
 3766 - Relación de todos os temas que nos poden interesar e a análise sería  
 3767 categorizar.  
 3768 - Dos por que sae a análise, os por que de elixir o tema son a análise.  
 3769 - *Obxectivos*: poden ser do tipo de : crear un clima positivo, traballo colaborativo,  
 3770 detectar necesidades, crear unha conciencia colectiva da necesidade de mellorar...  
 3771 - *Criterios de avaliación*: si resultou eficiente a técnica empregada, participación...  
 3772 - Ao final da xuntanza pódese facer unha avaliación : grao de profundización na  
 3773 reflexión, grao de participación activa do profesorado, opinións, permitir expresarse  
 3774 libremente,  
 3775 - Os criterios poden ser: grao de participación activa, adecuación da metodoloxía  
 3776 empregada, grao de consecución dos obxectivos, algo relacionado co consenso e  
 3777 clima relacional...  
 3778 - *Metodoloxía*. Descrición do proceso seguido: técnicas, o como, ...; resultados:  
 3779 criterios, valoración por parte do profesorado...  
 3780 - O/A asesor/a debe estar na sesión de avaliación. Ver o estatus que ter o/a asesor/a  
 3781 no centro, o coñecemento que ten do centro...; antes de ir preguntar se teñen o tema  
 3782 xa determinado ou non, saber si participan todos, de quen é a iniciativa (inspección,  
 3783 dirección, ...).  
 3784 - Factores susceptibles de cambio. Que é mellorable no propio proceso de avaliación  
 3785 - Se me chaman co tema elixido eu pasaría á confección do proxecto. Outra cousa é  
 3786 que esteamos no principio  
 3787 - Caso de que o tema estea elixido...pasar aos factores susceptibles de mellora  
 3788 (Faise unha posta en común que culmina no documento de apoio que enviará a cada  
 3789 quen)

#### 3790 **4º Rogos e preguntas.**

3791 ---

3792

3793

3794

**PLENARIO 06-09-2006**

**CONVOCATORIA**

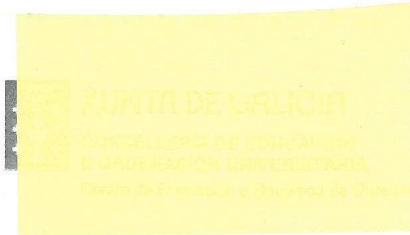
Organismo convocante	CENTRO DE FORMACIÓN E RECURSOS				Nº de reunión	1
Lugar de reunión	SALA DE REUNIÓN					
Horario da reunión	Data	06-09-06	Hora inicio	10:00	Hora remate	14:00
Moderador/a	...					
Secretario/a	...					
Propósito da reunión						

**ORDE DO DÍA**

1. Aprobación da acta anterior
2. Informe de dirección: reunión de directores na Dirección Xeral
3. Planificación do curso 2006-07. (Acompáñase guión orientativo de temas a tratar para reflexión e aportacións).
4. Rogos e preguntas

Ourense a 4 de setembro de 2006

Asdo: ....



R/ Universidade, 18. A Cuña  
32005 OURENSE  
Tlf.: 988241533 Fax: 988246261  
cfr.ourense@edu.xunta.es

## PLANIFICACIÓN CURSO 06-07

1. Distribución de despachos
2. Proposta de secretario/a
3. Distribución de zonas de asesoramento: criterios e funcións
4. Reorganización da asignación de tarefas
5. Prazas vacantes: criterios para propostas (pedir un proxecto breve aos candidatos)
6. Horarios e gardas
7. Formación: días 13, 14, 15 e 27,28,29 de setembro en LAIAS
8. Formación no uso de dos programas e procesos de uso: programa xestión...
9. Traballo por obxectivos: enviar os obxectivos propostos no proxecto para o 1º ano.
10. Fase de prácticas: Avaliación por obxectivos. Darase a coñecer un protocolo consensuado entre tódolos CFR.
11. Elaboración dun protocolo de traballo en equipo (traballo por comisións ou equipos): criterios para a constitución dos equipos; n° mínimo de compoñentes; Coordinador/a; metodoloxía; temporalización; modelos de convocatoria, de actas e de avaliación das reunións; mecanismos de colaboración do resto do equipo de asesoramento e de aprobación...
12. Promover a colaboración con todo tipo de institucións: Universidade, inspección, concellos, asociacións, empresas...
13. Constitución das primeiras comisións ou equipos de traballo:
  1. Observatorio permanente de detección de necesidades
  2. Elaboración Proxecto de Centro
  3. Constitución dunha comisión especial para a elaboración dun protocolo de dinamización da participación da provincia en Proxectos institucionais, PFAC, GT, SP e Cursos (Encargo especial da dirección xeral).

Unha vez + traballo en equipo  
organizativa, técnica, económica, etc.  
RECONDUCTOR de actividades do novo desenvolvemento  
EBU: 600 + fixar un plan para o B  
Obras do CENTRO

T. Equipo

1ª comisión de equipo  
del uso de la  
T. equipo (+ uso de equipo)

R/ Calabagueiros s/n  
32300 O Barco de Valdeorras  
Telef: 988 32 17 59 Fax: 988 32 10 45  
cfr.barco@edu.xunta.es

Avda. de Portugal, 116  
32600 Verín  
Telef: 988 41 20 43 Fax: 988 41 48 20  
cfr.verin@edu.xunta.es

→ para dinamizar de nuevo modo

3804 PLENARIO

3805 **1.- Aprobación da acta anterior**

3806 Apróbase

3807 Algunhas cuestións previas:

- 3808 - Bemvida a todos/as e expresión de satisfacción xa que este é o único centro  
3809 no que case quedamos todos/as, isto ven a ser un recoñecemento do traballo  
3810 realizado e un reto de mellora. Temos que reforzar o traballo en equipo.  
3811 - Empezo agradecendo a ... un encargo relativo a ..... Veu apoiado polo  
3812 delegado...que pediu a colaboración para axudar a estes centros...Deleguei en  
3813 ... para coordinar isto... se a alguén lle pido axuda e colaboración ten o meu  
3814 apoio...Hai interese da D. Xeral.

3815 **2.- Informe de dirección: reunión de directores na D.Xeral**

3816 - Vou a ler, practicamente, a acta:

3817 Os CFR dispoñerán de autonomía para establecer relacións de colaboración con  
3818 organismos e administracións do ámbito. Informarase á Dirección Xeral.

3819 Insístese na necesidade de crear equipo e da presenza constante dos asesores/as nos  
3820 centros educativos.

3821 Organizarase o traballo por obxectivos e para isto solicítase que cada asesor envíe á  
3822 dirección os que presentou no seu proxecto para o 1º ano que, xunto cos do equipo,  
3823 serán o referente para a avaliación do ano de prácticas.

3824 Todas as persoas a avaliar coñecerán o protocolo cos criterios xerais e os documentos  
3825 de avaliación que será consensuado por tódolos CFR.Falouse de elaborar uns  
3826 criterios comúns.

3827 Estase a preparar a nova orde de convocatoria, recoñecemento e certificación de  
3828 actividades de formación. Cando entre en vigor asesores/as e asesoras terán que facer  
3829 o seguimento das actividades que se homologuen...hai que determinar o que nos  
3830 corresponde a nós...a D. Xeral quere controlar as homologacións, non é cousa de  
3831 controlar as súas actividades e que queden as outras sen supervisar.

3832 - ¿Cal é o noso papel...

3833 - ¡Menudo papel!,

3834 - Xa..., falaremos...

3835 A dedicación das persoas asesoras é de 30 horas semanais, coa suficiente  
3836 flexibilidade, se vas a un centro e falta media hora de horario non vas a voltar... para  
3837 evitar sobrecarga. Así mesmo, disporanse de 9 días de asuntos propios. Na 2ª  
3838 quincena de xullo estableceranse quendas de garda; non hai vacacións de Nadal nin  
3839 Semana Santa.

3840 Todos os CFR han de elaborar o Proxecto de centro no 1º trimestre.

3841 Falouse de elaborar conxuntamente unhas instrucións de funcionamento comúns a  
3842 todos os CFR (proposta miña a ...); ... as memorias que teñan a mesma estrutura, se  
3843 ben se marca no Decreto compre concretar un instrumento. Cosntituirán un Grupo de  
3844 Traballo, as direccións, e tratarán de respectar as normas comúns...

3845 Procurarase que os CFR teñan información actualizada de todos os proxectos que  
3846 incidan nos centros educativos...

3847 Poden propoñerse persoas para os postos vacantes, non se non acadaron os 6 puntos  
3848 no proxecto, ... pasarán uns días por si houbera alguén máis e logo nomearían...

3849 A formación inicial de asesores/as será en Laias os días 13, 14, 15 e 27,28 e 29 de  
3850 setembro. Enviarase unha folla de cálculo para recoller datos...O aloxamento  
3851 repartirase entre Arnoia e Laias.

3852 - Dicir tamén que se mantivo unha reunión co delegado e o inspector xefe co  
3853 obxectivo de dinamizar ao profesorado da provincia. Xa falara con el a finais de  
3854 xullo, posto que ... (inspector responsable do CFR) ía en Santiago, quedamos en que  
3855 falabamos agora en setembro. Hai unha constatación... da pasividade do profesorado  
3856 da provincia por moitos factores... Establecerase un protocolo de actuación coa  
3857 implicación da inspección. Proponse establecer colaboración CEFORE, Inspección  
3858 EOE. Poderán facerse aportacións... Logo falamos das aulas bilingües. Quere que o  
3859 CFR sexa o dinamizador da provincia...Temos que fomentar a coordinación coa  
3860 inspección.

### 3861 **3.- Planificación do curso 2006-07.**

3862 Hai cambio das claves de correo pra entrar na Intranet. Cada asesor/a xestionará as  
3863 súas actividades a través do programa, xa se atopan na intranet, en Meus  
3864 documentos, revisar e corrixir si se atopa algún erro nos códigos dos cursos.



3865 Debido á incorporación das dúas prazas de O Carballiño é preciso adecuar espazo  
3866 nos despachos, un posto pasa á secretaría e outro ao despacho de abaixo.

3867 O director propón a continuidade como secretaria de ...., dita proposta será enviada  
3868 ao delegado. Noméanse coordinadores/as das seccións que non teñen recoñecemento  
3869 nin nada, só para dirixirse a eles/as. Será por criterio estricto de antigüidade, en O  
3870 Barco .... e en Verín...

3871 Distribución de zonas de asesoramento: previamente habería que definir a función  
3872 asesora, porque cada quen é especialista e xeralista. Nas seccións non teñen  
3873 problema porque son poucos/as, pero si que hai incidencia na sede central, fariámolo  
3874 de forma interna e logo daríase a coñecer. Se as seccións cambian algo, facelo  
3875 chegar. Os criterios son diferentes.

3876 Igual funcionamos provisionalmente como o viñamos facendo e logo verase. Na  
3877 comisión de asesoramento traballárase o temas das funcións xeralista e especialista.  
3878 Se nunha área hai 20 proxectos e noutra ningún, pode o/a especialista estar  
3879 coordinando... Hai que ver como se fai... Logo isto pasarase á comisión do proxecto  
3880 educativo...

3881 Horarios e gardas: cada sección organizaraos de acordo cos criterios establecidos e  
3882 co falado. Vedes que hai un punto que pon anotacións, de momento poderíamos facer  
3883 as notas para cando teñamos que facer a memoria.

3884 En canto aos horarios, ... vai a propoñer cerrar os venres pola tarde, o que non quere  
3885 dicir que non se poida facer unha actividade. Igual se podería ver se adiantar o  
3886 horario...En principio a miña idea sempre foi esta...

3887 Fixarase un día para formación no uso dos programas e procesos de uso: programa  
3888 de xestión...

3889 - ... Di que en principio cubrir o horario de setembro.

3890 - Tendo en conta a realidade dos cursos de FP e da nosa formación...

3891 Traballo por obxectivos, falouse disto...

3892 - Que no protocolo de avaliación se poidan recoller todas as facetas do traballo do/a  
3893 asesor/a. Enviar ao director os do proxecto (1º ano), que serán referente para a  
3894 avaliación.

- 3895 - É diferente a avaliación da fase de prácticas do profesorado, do enfoque do  
3896 asesoramento...
- 3897 (Pausa café).
- 3898
- 3899 - Sería conveniente elaborar un protocolo de traballo en equipo: criterios de  
3900 asignación, número de compoñentes... Mellor elaboralo xa agora...
- 3901 - Mellor ver que perfil deben reunir as persoas.
- 3902 - Por exemplo, para elaborar o proxecto educativo do centro..., debería haber persoas  
3903 da sede central e das seccións; o problema sería seleccionar ás persoas, os  
3904 criterios... Voluntariedade, idoneidade, experiencia...
- 3905 - Idoneidade e experiencia, moita experiencia... porque estivo na dirección
- 3906 - ¿Con que criterio elixir ás persoas das seccións?.
- 3907 - Mirar a carga de traballo, a voluntariedade, tratar de repartir a carga de traballo...
- 3908 - (En baixo, non estou de acordo) Eu non o vexo así. Eu poñería sobre a mesa que  
3909 comisións son imprescindibles para empezar a traballar e nós mesmos elixiríamos en  
3910 función da capacidade, voluntariedade, etc., e logo entre os/as membros nomearíase  
3911 coordinador/a.
- 3912 - Eu nomearía membros. Ti dis...pero xa houbo piques...
- 3913 - Os criterios son necesarios pero a proposta de... non vai descamiñada, pero a carga  
3914 de traballo é importante, as comisións permanentes poden facerse.
- 3915 - ...
- 3916 - Podemos experimentar as tres que hai, aínda que a terceira está condicionada  
3917 porque será mixta coa Delegación...pero hoxe non se pode porque teñen cousas  
3918 ursxentes.
- 3919 - O coordinador de formación só o terán os centros que o fagan de forma voluntaria  
3920 porque o Decreto está por desenvolver. Pensan que se fará este ano e por iso entraría  
3921 en vigor o ano que ven.
- 3922 - ... as dúas primeiras parecenme importantes e unha terceira que podería estar na  
3923 segunda, a de asesoramento...
- 3924 - Hai que nomear a comisión de SP, GT, PFAC,... os/as asesores/as desta comisión  
3925 puideran ser os da comisión de asesoramento.

- 3926     Constitúense as comisións...
- 3927     Observatorio Permanente de detección de necesidades, (3 membros: .... e asesoría  
3928     vacante de O Barco. Deseñará e coordinará a detección de necesidades.
- 3929     Comisión de asesoramento: ... e asesoría vacante de Verín. Elaborará o protocolo de  
3930     actuación do equipo de asesoramento: procedemento de actuación, pautas para a  
3931     presenza nos centros..., ligada á comisión de selección e á comisión provincial.
- 3932     - Eu vexo máis ligada a de dinamización coa de detección de necesidades.
- 3933     - Eu vexo a de detección máis específica...
- 3934     - Teño a sensación de que non están claras.
- 3935     - Un observatorio permanente de detección de necesidades, recibir información de  
3936     varias fontes: prioridades, detección, as derivadas da implantación da LOE, as  
3937     propostas da avaliación de actividades, cuestionarios explícitos, ...todo isto recibilo e  
3938     procesalo sistematicamente para cando chegue o momento telo. Estas persoas  
3939     elaborarán un protocolo de detección de necesidades con unha fundamentación e un  
3940     protocolo de intervención nos centros. Ver como aplicalo, vamos, e ver cando se vai  
3941     a pasar, como...Calquera de nós estaría mandando información continuamente.
- 3942     - Tamén a detección que lle digamos nós, que fagamos nós...
- 3943     - Si, 3 persoas.
- 3944     - Podería facerse a través da Intranet.
- 3945     - Si, elaborar o máis pronto posible a web do centro e dentro dela a detección..., pode  
3946     haber foros...
- 3947     - Podían ser 4 persoas...1 de cada sección: propor ... quen vai a formar parte do  
3948     observatorio, 1 de Ourense, xuntarnos nós e vemos, 1 do Barco, 1 de Verín...
- 3949     - A comisión de asesoramento...elaborar un protocolo de actuación que fundamente o  
3950     asesoramento coa nova realidade e faga un procedemento actuación que leve o  
3951     cumprimento por obxectivos e un documento para rexistro... Elaborar os obxectivos  
3952     do equipo.
- 3953     - O ano pasado estivo funcionando unha comisión.

- 3954 - Unhas cuestións que se traballaron era revisar os documentos.
- 3955 - Máis que a revisión é reelaboración porque agora somos asesores/as de área e  
3956 xeralistas.
- 3957 - E que agora hai que diferenciar un asesoramento xeral e un específico, que xa o  
3958 faciamos.
- 3959 - O coordinador de formación vaise a desenvolver, xa dixen que pode ir sendo  
3960 voluntario..., deberíamos fomentar as condicións nas que se debería elixir aos/ás  
3961 coordinadores/as; a nosa función é establecer uns criterios para elixir. Primeiro  
3962 valorizar a figura para que despois haxa uns criterios de elección e que se busque a  
3963 persoa idónea...
- 3964 - Se se vai a desenvolver o Decreto poden por unhas pinceladas.
- 3965 - De todos modos tamén cómpre ir aos centros...
- 3966 - Marcar pautas de intervención nos centros con asesores/as de área e xeralistas. Non  
3967 esquecer que somos o referente para toda a provincia.
- 3968 - Collemos como criterio que haxa algunhas persoas das seccións ou non.
- 3969 - ... Seguimos o mesmo medio... ata o próximo luns debater...estar os novos para esa  
3970 comisión...
- 3971 - A comisión de selección , deixemos libres aos do Barco para non  
3972 desprazarse...Nomeamos de aquí...
- 3973 - As outras 3, dous membros de cada unha, 2 membros da sede central...
- 3974 - Compromiso: á volta de formación, cada comisión elixa coordinador/a, un pequeno  
3975 proxecto do que vai facer, etc., é obrigatorio, creo eu, de levantar acta de cada  
3976 reunión. Elíxese os membros propondo cada sección e a sede aos membros e o  
3977 director nomea aos membros da comisión.
- 3978 Elíxense os membros
- 3979 ....

- 3980 - Na primeira reunión nomeamento de coordinador/a, logo funcionar coma un  
3981 órgano...ten que ser con convocatoria e actas, guión con temporalización, reunións  
3982 previstas, duración probable, se se considera que debe haber unha comisión de  
3983 seguimento...
- 3984 - É urxente delimitar... como asesor/a de área e xeralistas. Como establecer a  
3985 coordinación con outras comisións. Forma de aprobación: pasar as aportacións a  
3986 convocatoria de plenario e aprobación. Establecer o plan de traballo.
- 3987 Comisión de elaboración do Proxecto de centro: ... . Planificará a elaboración do  
3988 proxecto de centro.
- 3989 Comisión de selección, seguimento e avaliación de PFAC, GT e SP: Constituída por  
3990 un inspector, o director, a secretaria e dous asesores/as pendentes de nomear.
- 3991 - Anotacións sobre o horario, anotar todo o que teña consideración de asesoramento,  
3992 para rexistrar o que vamos facendo mentres a comisión de asesoramento di como.  
3993 Trátase de ver como recollemos o que facemos, todo o que facemos porque senón  
3994 non hai forma de facer unha análise ou se preguntan...Se alguén foi visitar os centros,  
3995 se...
- 3996 - Algo que recolla con claridade e simplifique, que substitua a nosa axenda.
- 3997 - En ... que o CFR teña presenza nos centros.
- 3998 - Isto está máis claro (o de que anotemos no horario)
- 3999 - Ben, pero entón que se supriman os outros...
- 4000 - Cando ti vas a un centro, ti non vas de visita, vas a asesorar
- 4001 ...
- 4002 - Lembrar que este ano as actividades teñen calendario e aula asignada.
- 4003 - Respecto aos obxectivos...
- 4004 - Ter un documento aberto e ir engadindo actividades a medida que se fagan...
- 4005 - Cada quen apunta o que quere. Os obxectivos xerais deberían ser comúns, os de  
4006 área específicos.

4007 - Traballo por obxectivos, e iso quere dicir formular os obxectivos e as accións,  
4008 controlar que se cumpran.

4009 - Iso é para un asesoramento concreto, excepto os obxectivos cubrilo e por só os  
4010 obxectivos específicos...

4011 - Eu partiría de por sobre a mesa os obxectivos xerais do centro. Eu considero que  
4012 debo adaptar os meus obxectivos de área...Pero iso estaría no PE (Proxecto  
4013 Educativo).

4014 - Di que experimentar isto e ver que pasa, que seguramente todos puxemos detección  
4015 de necesidades e non podo eu por as accións que queira, sen máis...

4016 - Entendera mal o que se nos pide, é unha programación de área, unha  
4017 programación propia.

#### 4018 **4.- Rogos e preguntas**

4019 Non hai.

4020

4021

4022 ANEXO:

4023 **Planificación do curso 2006-07. (guión orientativo de temas a tratar para**  
4024 **reflexión e aportacións).**

4025

4026

4027

4028

4029

4030

4031

4032

4033

4034

4035

4036

**PLENARIO DÍA 16/10/2007****CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante	Centro de Formación e Recursos de Ourense				Nº de reunión		3
Lugar de reunión	CFR de O Barco						
Horario da reunión		Data	16-10-07	Hora inicio	10:30	Hora remate	14:00
Moderador/a	...						
Secretario/a	...						
Propósito reunión	da	Reunión do equipo de asesoramento					

**ORDE DO DÍA**

- Aprobación da acta anterior
- 2.- Informe de dirección
- 3.- Valoración final do curso
- 4.- Formación do equipo de asesoramento
- 5.- Avances da programación do próximo curso 2008-09
- 6.- Rogos e preguntas

Ourense a 1 de xuño de 2008

Asdo: ....

(Nomes das 15 persoas convocadas).. ...

4046

4047

4048

4049

4050 PLENARIO

4051 **1.- Aprobación da acta anterior**

4052 Solicítase permiso para alterar a orde do día e informar da xuntanza de Santiago. Non  
4053 hai inconveniente.

4054 **2.- Informe de dirección**

4055 **5.- Avances da programación do próximo curso 2008-09**

4056 Xuntanza de Santiago:

4057 - Tema: difusión do vindeiro plan: libro, impreso ou só on-line (fprof). Houbo  
4058 diferentes opinións, decidiuse deixar en mans da D. Xeral, solicitouse que si non se  
4059 publica o libro se comunique ao profesorado como se consulta o Plan.

4060 Pediuse facer un curso de estatística a través do IGE en virtude dun convenio que  
4061 este ten coa Consellería...A contestación foi que se faga o próximo ano porque  
4062 estamos sobresaaturados. O que si teremos que realizar é un curso sobre riscos  
4063 laborais para os membros dos centros (docentes e non docentes), deberán ser un  
4064 mínimo de 10. Este horario non é bo para docentes, que lles concedan permiso, nós  
4065 non sabemos nada. Hai datas e relatores, nós só propor un sitio; 50 horas, son 5 horas  
4066 diarias, 10 a 21 de decembro...Certifícase só a docentes, non se sabe se nós ou quen.

4067 Planteouse o tema de solicitudes de SP, GT, PFAC, en horario de mediodía, dado  
4068 que nalgún centro se solicita...As direccións deciden aceptar en principio o horario  
4069 lectivo de mediodía a condición de que teñan unha duración mínima de 90 minutos,  
4070 se realice no propio centro e coa aceptación previa da persoa asesora.

4071 - Nun centro plantearonme isto, pero para unha hora...

4072 - Teño un, ¿teño que dicirlle que non?. Propoño que a comisión recompila unhas  
4073 normas e se lle fagan chegar, para apoiarnos nelas.

4074 - Creo que estaba escrito, buscareino e chamarei aos demais colegas, pero a filosofía  
4075 “que reinaba”.



- 4076 - Non sei se está escrita, normalmente era unha hora; pero para o ano que se recolla  
4077 na convocatoria.
- 4078 - O ideal sería que se recollera na convocatoria, pero agora igual por medio da  
4079 comisión...
- 4080 - Pregúntome se será pertinente incluír isto na convocatoria, pero en todo caso, si  
4081 entre nós estar de acordo en que 1 hora é suficiente...
- 4082 - Non son só 50 reunións, teño un grupo que se reúne a mediodía e teñen docencia...
- 4083 - Se non teñen docencia serían 50 horas... Ollo co traballo individual que non pode  
4084 exceder do 20%... e o resto ten que constar nas actas e o traballo individual ten que  
4085 constar en acta tamén. Entendemos todos así, isto é histórico...
- 4086 Informa a D. Xeral que a caixa de materias, sobre éxito escolar, para os centros, antes  
4087 enviábanllos a eles, agora enviaranos ao CFR, para prestar durante 15 días.
- 4088 Outra cousa, a xefatura do Servizo de Formación do Profesorado é a canle única para  
4089 as comunicacións das persoas asesoras, a través das direccións dos CFR, con  
4090 calquera servizo doutras Direccións Xerais...
- 4091 Comisións de área: (lense as instrucións...)
- 4092 Enviouse borrador sobre as orientacións..., puideran facerse suxestións, urxente.
- 4093 - ¿Cal é a diferenza entre misión e visión?. Omitiuse sistematicamente..., as funcións  
4094 das comisións como tales (verdade que non existen como tales... Tal vez non se puxo  
4095 función sen intención...
- 4096 - Falouse que as comisións deben existir e funcionar aínda que non están  
4097 contempladas legalmente. Faltaría a de autoformación, son *directrices* de  
4098 funcionamento.
- 4099 Coordinación coas asesorías dos Servizos Centrais. Houbo unha proposta disto.  
4100 Tamén se dixo que fose por elección dos membros da comisión. A Subdirección  
4101 Xeral dixo que tiña unhas vantaxes maiores que fosen dos servizos.
- 4102 - Van na liña deles
- 4103 - Correa de transmisión...

- 4104 - Como non había consenso entre as direccións , solicitouse a intervención da  
4105 Dirección Xeral, (non sei se da Directora Xeral), desde a Subdirección dise que  
4106 facilita a comunicación co Servizo, evita a competencia polo liderado, as  
4107 consecuencias negativas..., a verdade é que houbo tensións, parece ser que as  
4108 houbo...
- 4109 - Na nosa si...
- 4110 - Se as houbo as persoas están aí, non van cambiar. Hai razón a favor e en contra...
- 4111 - Desde aquí acéptase ou fanse propostas...?
- 4112 - Eu penso que todas as comisións teñen nomeado un/ha coordinador/a...
- 4113 - Son anuais
- 4114 - Polo/a menos na nosa, mandou un escrito...
- 4115 - As comisións para o curso 2007-08, aínda non están constituídas...Fixádevos que  
4116 son instrucións de funcionamento para este curso.
- 4117 - Como ti coordinas podes dicir como está. Eu calei, pero sei que hai quen da por  
4118 feito que seguiríamos.
- 4119 - ...Que se faga chegar o sentir...
- 4120 - Hai tres propostas: rotativa, que se elixan os membros, aceptar que sexan as persoas  
4121 asesoras. ¿Queredes que as votemos ou que?.
- 4122 Podemos chegar ao consenso, elección rotativa...
- 4123 Vótanse:
- 4124 Por elección: 9
- 4125 Abstencións: 4
- 4126 - Pódense dar argumentos, que poden achegar a visión dos CFR e non só a da D.  
4127 Xeral...
- 4128 (Continuase a lectura das instrucións)
- 4129 - Cando di...dentro da redución das actividades curso...
- 4130 - Ao longo deste curso incorporaranse outras instrucións...
- 4131 - Antes quedamos en escribir sobre que a Comisión de GT elabore un papeliño con  
4132 horario de reunión: mínimo 1,5 horas...

- 4133 - E propoñémolo á Comisión e que vai como observacións a acta e nese senso sería  
4134 bo recoller opinións. Non sei se estaría visible... pero serían acordos da comisión...,  
4135 prescritivos.  
4136 (Pausa café)  
4137  
4138 - As siglas do programa informático, fprofe...Mandareinas...  
4139 - Non sei se procede agora, ¿quen ten preferencia, os interinos ou os privados  
4140 concertados?.  
4141 - No espírito está a pública e no fprof están nesa orde, ata o de agora.  
4142 3.- Achegas á enquisa de avaliación de cursos e aos informes do/a asesor/a  
4143 - Recibiuse unha convocatoria da comisión do programa informático de xestión  
4144 (fprof), na que se tratará o tema da avaliación das actividades e incorporaranse dous  
4145 documentos: informe asesor/a, cuestionario de avaliación.  
4146 Quero aproveitar se alguén ten unha achega sobre os cuestionarios, que son iguais en  
4147 todos os CFR como se acordara en Sanxenxo, salvo que alguén faga modificación  
4148 pola súa conta. Recibín unha achega de..., que se reuniron.  
4149 ...  
4150 (Vese a proposta)  
4151 - Manter aceptable..., 7 votos a favor (vótase a man alzada)  
4152 - O primeiro apartado da lugar a confusión  
4153 - Se se quere ver como se adecuou polo aparte  
4154 - Explicase (por unha persoa autora da achega)  
4155 - Deixalo como estaba, a xente non vai andar diferenciando  
4156 - (... Explica que estaba a explicar o tema de porque por no primeiro deseño e  
4157 programa e que se lle interrompeu (sirve de desfogue). Síntome na necesidade de  
4158 defender o traballo que fixemos...(explícase)  
4159 ...  
4160 Claro que todo vai moi apresa... Tal vez é ...que me sinto desmotivada e descrida, a  
4161 participación, non por parte de...que no la da, senón de arriba, que non é real...  
4162 - ...Toda pregunta que ofrece dúbida non é válida.  
4163 - A estrutura, non pórllle o do paréntese...

- 4164 - Como parte dos que elaboraron a proposta , polo/a visto, sería mellor deixalo como  
4165 estaba...
- 4166 Vótanse:
- 4167 - Deixalo como está: 6
- 4168 - Como ata agora: ninguén
- 4169 - Abstencións: 6
- 4170 - O punto 1 inclúese como esta e unha proposta aparte...ninguén se pronuncia a  
4171 favor...
- 4172 - Vaise repasando a proposta presentada e preguntando...
- 4173 - ... igual non se está de acordo en ir repasando as nosas notas porque xa se aprobou  
4174 deixalo como está.
- 4175 Parece ben o do labor da coordinación a ...e..., non hai outras manifestacións.
- 4176 - Paréceme ben valorar a distribución de materiais dentro dun relatorio, porque nos  
4177 non somos distribuidores de materiais...Véxoo ben porque ás veces dámoslos ao  
4178 principio do curso, ou a fin.
- 4179 - Isto é só para os cursos, o tema é para as outras actividades.
- 4180 - ...Defendo deixalo, por exemplo, que non se entrega a tempo, eu como asistente  
4181 podo valorar se dispuxen do material ao seu debido tempo.
- 4182 ...
- 4183 (Obsérvase que hai continuas diferenzas ou interpretacións do significado dos ítems)
- 4184 - Hai relatores/as que non achegan documentos...
- 4185 - Por documentación
- 4186 - Quitalo
- 4187 - É organizativo...
- 4188 - A favor de deixalo como está: 1 voto, quitalo 3, modifícalo poñendo  
4189 documentación:4,
- 4190 ...
- 4191 - Explica o de por o que estivo ben ou precisa mellorar en relación con un relator...
- 4192 - Iso paréceme ben, no individual de cada relator/a, Non o vexo no global da  
4193 actividade...

4194 - Traizóame o corazón..., pero é pola situación de que non se nos da a oportunidade  
4195 de pensar as cousas, se nos piden achegas, pero non temos tempo para  
4196 valorar...Púxose de manifesto nas diferencias de interpretación... Non é polas  
4197 achegas, porque se non quixera non o proporía na xuntanza para facer unha proposta  
4198 de achegas...  
4199 (Ninguén se fai eco desta reflexión)  
4200 ...  
4201 - ... ¿Faise o que di... de entregar a avaliación o primeiro día, eu non a entrego...  
4202 Díxose pasalo á fin da actuación de cada relator  
4203 - Isto é un acordo de Plenario, a cada relator/a, ...  
4204 (Dúas persoas teñen que ausentarse)  
4205 - Podemos deixalo para outro día, porque non afecta ao pprof.  
4206 Revisión da xestión das actividades:  
4207 - As carpetas coa documentación que vai a arquivo, que non falte ningunha. Repasar  
4208 as actividades do ano pasado e ver porque é importante, por exemplo, a sinatura de  
4209 recollida de diplomas, etc., pedirei axuda de secretaría.  
4210 A entrega de diplomas, o normal é entregalos segundo fprof ao día seguinte,...  
4211 ...  
4212 - Certificación de modalidades de formación nos diplomas. O ano pasado non o facía  
4213 o programa, identificar se o certificado corresponde a GT, SP, ..., e fíxose un  
4214 certificado para acompañar ao diploma para quen o solicite. Agora xa sae a  
4215 modalidade no código...  
4216 - Revisión das contas de correo das asesorías. Cada quen que opte por utilizar para a  
4217 xestión a conta da asesoría, a outra é persoal.  
4218 - Respecto dos cursos de galego, ...podería aportarnos información...  
4219 - Hai que falar de detección de necesidades porque xa está o cronograma de  
4220 elaboración do Plan, enviarase en Word. Ocorréuseme que unha das formas sería  
4221 extractar as valoracións do ano pasado e destas 2 ou 3 temas das propostas polas  
4222 persoas asistentes. Fixen unha tabulación que a mandarei para termos unha base.  
4223 (Penso para min que se nós non prestixiamos a nosa función con unha actuación  
4224 rigorosa, dentro do que podemos, non a recoñecérnola).

- 4225 - Temos que reunirmos para falar da detección
- 4226 - Mandar xa os orzamentos do 2º e 3º trimestre, para que estean aprobados en
- 4227 xaneiro.
- 4228 **6.- Rogos e preguntas**
- 4229 - O outro día mirando a convocatoria de cátedras, vin que puntúan aos equipos de
- 4230 orientación e non a asesores/as, véxoo como agravio comparativo, rogaría á dirección
- 4231 que llo transmita á D. Xeral.
- 4232 - Non sei se a través da dirección ou por outras vías-
- 4233 - Bueno, pero tamén como Claustro.
- 4234 - Están a enviar aos centros os arquivos en Open Office, e gustárame buscar unha
- 4235 solución porque nós non soemos traballar con el...
- 4236 - Repartiuño a Xunta gratuitamente.Témolo nós.
- 4237 - Non me acordaba, rogo as asesorías TIC que no lo instalen.
- 4238 -Eu instalárao pero logo non podía abrir os outros...
- 4239 - É compatible con Word...
- 4240
- 4241
- 4242
- 4243
- 4244
- 4245
- 4246
- 4247
- 4248
- 4249
- 4250
- 4251
- 4252
- 4253
- 4254
- 4255

**PLENARIO DÍA 13- 03- 2008****CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante	Centro de Formación e Recursos de Ourense			Nº de reunión		8
Lugar de reunión	CFR de OURENSE					
Horario da reunión	Data	13-03-08	Hora inicio	10:30	Hora remate	14:00
Moderador/a	...					
Secretario/a	...					
Propósito da reunión	Reunión do equipo de asesoramento					

**ORDE DO DÍA**

- 1.- Aprobación da acta anterior
- 2.- Informe de dirección
- 3.- Elaboración do Plan Anual 2008-09
- 4.- Plan complementario
- 5.- Fase práctica das Xornadas de Formación
- 6.- Rogos e preguntas

Ourense a 12 de marzo de 2008

Asdo: ....

**PLENARIO****1.- Aprobación da acta.**

¿Apróbase?, si.

**2.- Informe de dirección**

- Pasalo ao final ou limitalo no tempo

- Non se pode porque ten relación co resto.

- ...

4270 Control de homologación: xa hai centros (CFR), aos que asignaron antes outras  
4271 actividades

4272 - Tócalles ao CFR e a dirección nomeará. Isto está contido na orde de homologación  
4273 que llo encarga ao Servizo de Formación e este aos CFR. As direccións pídenlle que  
4274 nalgún caso sexa o Servizo central e noutros o CFR...

4275 - Cursos da EOI, hai unha certa problemática que se resolverá onde corresponda,  
4276 díxose que non se nos cargue a nós... o tema da certificación do profesorado que os  
4277 da, hai queixas dos que non dan...

4278 - Comisión técnica: en cada CFR que se cree unha comisión técnica para revisar as  
4279 actividades do Plan.

4280 - Os orzamentos quedaron en mandalos xa para poder ir pagando, pero como hai un  
4281 reaxuste de actividades e plans veremos se non se retrasan...Aínda que estean no  
4282 concepto de semestre o que permitiría ir pagando...

4283 - Aínda non chegou o diñeiro (cobrar) de algunha actividade.

4284 - Curso novos directores/as: hai que desenvolveo antes de finais de xuño polo/a que  
4285 se meterá no novo plan. Téntase facer unha parte non presencial. Encargouse a ...e a  
4286 ... facer a proposta de deseño, hai unha proposta do MEC...46 horas presenciais o  
4287 resto non presenciais...

4288 - Unha cuestión moi resaltado que non pode ocorrer, que interveña nunha actividade  
4289 unha persoa da rede de formación sen previa petición de permiso coa suficiente  
4290 antelación.Téñena que solicitar elas, a través do inmediato superior...Estamos  
4291 utilizando a nosa documentación que pode valer pero no Vº e Prace terá que constar  
4292 o inmediato superior, inspector xefe, ...Non se pode facer a posteriori, ...En todo caso  
4293 a solicitude vai dirixida á D. Xeral co visto e prace do inmediato superior,do  
4294 contrario non cobrarían.

4295 . Pedíuselle a D. Xeral, desde a inspección, unha actividade sobre dinámica de  
4296 grupos para os plans de mellora, que solicitamos que se abrida a outros... Falouse de  
4297 que tipo de actividades poderían entrar no plan.

4298 - Enerxicamente díxose que teñamos control estrito cos relatores/as que se pasen de  
4299 horas, ... hai relatores/as que se repiten moito, parece que non hai renovación, tanto  
4300 de asesores/as como de xente de fóra. Fixeron algunha cala e dise que...bueno, viven



4301 diso...

4302 - ¿Como facemos o reconto?.

4303 - Bueno, eu transmito. Igual é hora de romper en traer sempre o mesmo.

4304 **3.- Elaboración do Plan Anual**

4305 - As instrucións e criterios están establecidos. Hai unha serie de actividades  
4306 obrigatorias. Son 2 actividades por asesor/a, eu falei con outros CFR e... sabemos que  
4307 haberá outras actividades como as do profesorado en prácticas, que non sabemos  
4308 número pero si haberá.

4309 - Deberíamos acordar un plan de traballo: obrigatorias, e segundo criterios  
4310 establecidos: unha por área salvo ámbitos que impliquen máis áreas, actividades  
4311 xerais. Así, deberíamos facer unha primeira proposta, cada quen di as que ten...

4312 - Temos que pensar nos recursos que temos

4313 - Pensar nos destinatarios, o que fai falta.

4314 - Queda a formación en centros.

4315 - O outro ano tiñamos uns obxectivos para o curso 2006-07, este ano non

4316 - Si, temos as prioridades da D. Xeral.

4317 - Comentar que si deberíamos plantearnos si vamos a por unha actividade por área, si  
4318 esta vai a estar controlada e levada polo/a asesor/a. Ti dis que a leve ou non, eu digo  
4319 que a leve.

4320 - De acordo con... en fixarnos uns obxectivos porque agora só temos o criterio de  
4321 número e si o Plan o vai a decidir o equipo...

4322 - Por que non miramos cales son obrigatorias e logo igual temos máis criterio.

4323 - O obxectivo xeral é a implantación da LOE, a partir de aí pódese incidir desde as  
4324 áreas, desde diferentes aspectos. A implantación da LOE e a proba diagnóstica.

4325 - Estou de acordo, pero logo como desenvolver esas liñas, sexa con cursos ou  
4326 primando a formación en centros

4327 - Iso xa o temos falado. Partimos de que falamos o ano pasado de redución drástica  
4328 de cursos. Onte estiven falando cun centro similar ao noso e decidiron, aparte das  
4329 prescritivas, un número de actividades propostas por eles.

4330 - Uns criterios

4331 - Propón cales.

- 4332 - ... perdoa...igual debe falar a xente ... fala
- 4333 - Eu creo que todo o equipo debera deseñar o Plan para os obxectivos do 2006-07.
- 4334 - Como dixo... empezar polo prescritivo que temos que facer, teriamos ou non...
- 4335 - O único repetido é a implantación da LOE, aínda que se supón que todo vai nesa
- 4336 liña.
- 4337 (penso para min que faltan obxectivos e liñas do CFR, unha guía de como deseñar a
- 4338 implantación da LOE).
- 4339 - Actividades prescritivas: para profesorado en prácticas 5 ou 6, directores/as 5 ou 6,
- 4340 Xade...;
- 4341 (Sae..., ... di aproveitar para falar nós)
- 4342 - ...
- 4343 - Xa no comezo está unha por ámbito e xa chegaría...
- 4344 - Que cada compañeiro/a faga a súa proposta recoñecendo que hai ámbitos de máis
- 4345 de unha.
- 4346 - ¿Todo o mundo ten claro a actividade que vai a propoñer?, eu non as coñezo.
- 4347 - Dar un tempo para mirar. Quixen imprimir os títulos pero non din nada...
- 4348 - Eu deixei as de ..., está por áreas.
- 4349 - Cantos ámbitos podería coller? Isto aféctanos a todos...
- 4350 - Eu penso que hai que mirar no seu conxunto...
- 4351 - Hai que ter en consideración dous criterios: o número e os obxectivos de formación,
- 4352 o que nos pode levar a que o prexudicado sexa o número, eu se teño que optar prefiro
- 4353 sacrificar o número.
- 4354 Plan de Formación CFR...
- 4355 - Nesta lista falta o Plan TIC que está sen desenvolver.
- 4356 - Ese plan vai noutros orzamentos. Engadir unha máis de encerado dixital (D. Xeral).
- 4357 - Agora vamos a elixir por ámbito unha ou dúas, pero hai que ter en conta que hai
- 4358 unhas xerais. Se eliximos as de área ¿que xenéricas vamos a elixir?.
- 4359 - Esas irían a máis, como as obrigatorias.
- 4360 - Logo, á hora de facer o Plan de CFR haberá que mirar necesidades propias de cada
- 4361 sección.
- 4362 - Vamos a elixir, ... creo que estamos demasiado condicionados polo número, ¿cal é a

- 4363    proposta concreta?.
- 4364    - A proposta concreta é unha por asesor/a
- 4365    - Unha ou máis de acordo co ámbito. ... chamoume polo Plan, sa direi...
- 4366    -(Pausa café)
- 4367    - Decisión sobre as actividades. Plan CFR.
- 4368    - Xornadas, darían resposta á petición da D.Xeral sobre competencias e avaliación
- 4369    diagnóstica, ¿en xuño, setembro?. En xuño o profesorado, potenciais asistentes, está
- 4370    canso.
- 4371    - Ao igual que a nós non nos gusta que nos poñan actividades en fin de semana... O
- 4372    que se lle diga que sexa un contido necesario...
- 4373    - É un contido forte, por iso en setembro en fin de semana. Podería haber unha parte
- 4374    común e logo separado educación primaria- secundaria, para as probas de
- 4375    diagnóstico.
- 4376    - Iso verase...
- 4377    - Outra posibilidade é xoves tarde, venres todo o día.
- 4378    - Xornada si, pero en xuño ou setembro.
- 4379    - Discrepo en canto a cansazo, porque en Cataluña o profesorado é obrigado a
- 4380    formarse en xullo...
- 4381    - A FP faise en xullo e asiste moita xente.
- 4382    - Faise en xullo porque non teñen rapaces e a ver quen asiste...
- 4383    - Hai argumentos en favor e en contra. Desde o punto de vista práctico temos que
- 4384    meter actividades (gastar os cartos).Faríase tamén nas seccións porque a xente colle
- 4385    cabreo...
- 4386    - Deixar libre que as seccións o poñan en xuño ou setembro. En Ourense habería que
- 4387    ver, decidirémolo si en xuño ou setembro. No caso de polas en xuño hai que por algo
- 4388    o ano que ven sobre competencias, por petición da D. Xeral.
- 4389    - No ... pensamos facer a difusión da LOE que quedou un pouco valeira
- 4390    - ¿É aberta ou hai límite de prazas?.
- 4391    - Como se queira. Penso que debería haber unha actividade que nos identificara
- 4392    como CFR.
- 4393    Cada quen di as actividades..

- 4394 -TIC, unha para todo o profesorado.
- 4395 - Orientación, unha para orientadores/as de primaria e secundaria.
- 4396 - Ed. Física e artística: 2 actividades, para primaria e secundaria
- 4397 - ... Educación emocional na aula.
- 4398 Fálase da problemática de que coincidan os colectivos destinatarios... porque restan
- 4399 solicitudes unhas actividades a outras
- 4400 - Podían activarse as actividades por trimestres...
- 4401 - Polo/a momento mo se tratou.
- 4402 - Infantil, o traballo nunha escola..., as competencias básicas e a práctica educativa
- 4403 en primaria.
- 4404 ...
- 4405 - ¿Pódese aumentar o número de horas?...
- 4406 - No ... por unha tamén de infantil-primaria, xa que hai tamén alí asesoría...
- 4407 (Continuarase pola tarde)
- 4408 - Haberá agora, unhas xornadas sobre ciencias do mundo contemporáneo...
- 4409 - Xornadas de directores/as, está concedido como encontro de equipos directivos
- 4410 para que intercambien problemáticas, solucións, etc.
- 4411 - O deseño ten unha temporalización...
- 4412 - Pode cambiarse o número de horas,?, temporalización...
- 4413 - Temporalización: por data de inicio e fin ou trimestre... De non por datas o primeiro
- 4414 que chegue colle fatas.... Non sabemos se haberá outra ou non...
- 4415 - Modelo misto: algunhas con temporalización pechada e outras non.
- 4416 - O que pasaba antes non sei, pero non me gusta ver unhas datas postas e aulas...
- 4417 - Ter en conta os destinatarios para non pisarnos...
- 4418 - A min preocúpame a xente que está matriculándose en todos os cursos.
- 4419 - As aulas dan problemas, pero penso que está mellor asignalas, así todos temos
- 4420 aulas.
- 4421 - O problema son as aulas..., nós non temos ese problema, se nos deixades
- 4422 liberdade...
- 4423 - Eu antes tiña que saír fóra...
- 4424 - O que me preocupa son as coincidencias de colectivos...

- 4425 - Primeiro pensamos por trimestres e logo veremos.
- 4426 - Poderían cambiarse datas, de ser preciso, informando ás persoas asistentes...A idea
- 4427 de...de organizar por trimestres non me parece descabellada.
- 4428 - ... técnica mixta. Comprometernos a negocialo previamente pero o de setembro ten
- 4429 que quedar en xuño.
- 4430 - Logo xa se negocia todo.
- 4431 - Para non ter que votar, desprazar si é necesario...
- 4432 - Fixéronse cambios, pero a excepción non é a regra.
- 4433 - Por, en lugar de datas concretas, entre tales datas.
- 4434 - Eu para ir o *entre* prefiro as datas.
- 4435 - Se as datas non son moi estritas prefiro ter datas para organizarse.
- 4436 -Apróbase por *entre*.
- 4437 - Calendario: mañá deberíamos ter xuntanza para temporalizar e ver...
- 4438 - Xuntarnos o 27 de marzo, xoves, para aprobar o Plan.
- 4439

#### 4440 **4. Plan Complementario**

4441 Hai un Plan C de actividades, con 48000 euros ata o 30 de xuño. Estas actividades

4442 teñen que ir presupostadas ...Prevese unha sobre riscos laborais...Poden poñerse

4443 tamén nas seccións...Curso para o acceso a función directiva..., dinámica de grupos

4444 para coordinadores de plans de mellora, xornadas para ciencias do mundo

4445 contemporáneo...

4446 ...

4447 Outra cuestión: axustar ao real os orzamentos de GT, SP e PFAC, sacarlle o que xa

4448 foi pagado (1º trimestre). Axustalo tendo en conta as docencias e liquidar ao céntimo.

#### 4449 **5. Fase práctica das Xornadas de Formación**

- 4450 - Fase práctica de formación en Sanxenxo, (formación de toda a rede).
- 4451 - Está por decidir como se fai a avaliación ...(fóra de plenario)
- 4452 - Vas a quedar fichado.
- 4453 - Hai xente que vai a por a realidade.
- 4454 - ... dixo que eles xa tiñan a súa propia dinámica de traballo, etc.
- 4455 - Temos que facer un proxecto, estamos moi cargados de traballo, se hai por aí un

4456 proxecto...

4457 - ...Enviará algo e o 27 retomámolo.

4458 - Por unanimidade, esta aula é boa para reunirnos

4459 **6. Rogos e preguntas.**

4460 (Non hai)

4461

4462

4463

4464 **PLENARIO DÍA 08/ 07/2008**

4465

4466 **CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante	Centro de Formación e Recursos de Ourense			Nº de reunión		
Lugar de reunión	CFR de O Barco					
Horario da reunión	Data	08-07-08	Hora inicio	10:30	Hora remate	14:00
Moderador/a	...					
Secretario/a	...					
Propósito da reunión	Reunión do equipo de asesoramento					

4467

4468 **ORDE DO DÍA**

1.- Aprobación da acta anterior
2.- Informe de dirección
3.- Valoración final do curso
4.- Formación do equipo de asesoramento
5.- Avances da programación do próximo curso 2008-09
6.- Rogos e preguntas
Ourense a 1 de xuño de 2008
Asdo: ....

4469 (Nomes das 15 persoas convocadas).

4470 **PLENARIO de fin de curso**

4471 **1.- Aprobación da acta anterior**

4472 Aprobbase

4473 **2.- Informe de dirección**

4474 - Se non hai obxeccións na acta están asignadas as actividades do próximo Plan.  
4475 Quedan os cursos de galego para profesorado en prácticas, pendente do número que  
4476 haxa.

4477 (Lense as asignacións)

4478 Mañá, sen falta, ter os orzamentos confeccionados, non fai falta que sexa en  
4479 folla de cálculo, poñer o código do curso, nome e orzamento. Aqueles nos que se  
4480 poida prever que se precisa máis material dicilo para pedir autorización...Dicir que o  
4481 medo a quen non chegue o orzamento é normal, pero soen calcularse á alza, se o  
4482 material se que non se vai gastar...Os conceptos da factura de cursos non habería de  
4483 ser lapis, tóner,...

4484 Estase a deseñar un novo plan de Internet na aula, no que se prevén dous  
4485 cursos de competencia dixital, un en Ourense e outro no Barco, de coordinadores  
4486 TIC un no Barco e outro en Verín, 1 de novos medios en Ourense, 1 de utilización  
4487 didáctica de pizarra dixital para o equipo de asesoramento, e reservarse unha parte  
4488 do presuposto para PFAC e GT, relacionados coas TIC na aula.

4489 Están feitas as liquidacións e pagadas as actividades...

4490 Os asesores/as deben deixar un teléfono de localización

4491 Eu non teño máis, agora programar as actividades de setembro.

4492 - Entón o de coordinadores...Vai en Verín e Barco porque en Ourense xa vai no  
4493 libro...

4494 - Nos mandamos os orzamentos contando a docencia externa

4495 ...

4496 - Está programado o fin de curso. Todos pasar unha folla de solicitude de moscosos  
4497 sen pasar de 9...Estar localizables

4498 **3.- Valoración final do curso**

4499 - Non facer unha valoración total. Sen entrar en todo, ver como foi o curso e se  
4500 podemos mellorar algo.

4501 - ... A nivel persoal foi un curso bastante intenso, comezando polas xornadas de  
4502 Ourense e levar moitos cursos. Houbo moito traballo, en parte polo gran número de

4503 participantes...Incremento tamén dos Grupos de Traballo, significativo, a raíz do  
4504 novo tema das oposicións. Os PFAC (Proxectos de Formación) e SP (Seminarios),  
4505 máis ou menos igual que todos os anos. Os cursos foron moitos porque veñen plans  
4506 (non previstos); foi favorable que estivera ... para repartir máis. Estou orgulloso coa  
4507 coordinación cos/as compañeiros/as de Ourense.

4508 - ... Coincido con..., no número de cursos, GT... Darlle as grazas a moitos/as que  
4509 ocupei e chamei para que me axudaran, ...

4510 - ... Asumo o que acaban de dicir os compañeiros, deixo para o final dicir que o  
4511 mellor son os compañeiros, e se estamos aquí e por iso.

4512 - ...Na mesma liña, os cursos que chegan ao final, a xente queixábase do momento.  
4513 Os GT foron moitos, respecto do primeiro ano. Grazas aos compañeiros/as, sobre  
4514 todo aos/ás de Ourense, e aos outros, polo/a seu apoio incondicional.

4515 ...

4516 - O curso veu xa intenso. A satisfacción máis grande é cando lle llevo algo aos  
4517 centros que lle interesa. Os cambios de novas leis non se aplican nos centros, como  
4518 nós non lles provoquemos o cambio.

4519 - ... Eu máis que valorar quero dar grazas. Para min o equipo é o primeiro valor. É  
4520 complicado pedirlle esforzo, tento moitas veces quitarlle traballo, incluso  
4521 cargándome eu, gustárame que cando pido esforzos recoñezades que non teño máis  
4522 remedio; así, cando veu o plan B (actividades adicionais ao Plan Anual de  
4523 formación), tentei aliviar trasvasando...

4524 Poñer en valor ao equipo. Non sentirmos predicadores da LOE. Lembro a  
4525 xuntanza con Moya senón axudarlles a que o que teñen que facer o fagan. Póñen en  
4526 valor aproveitando a pluralidade na que creo moito. Insistiría en algo que se puxo de  
4527 relevo na formación con Begoña: o apoio nos compañeiros para ir aos centros. Non  
4528 programado, senón si teño unha demanda quen me pode axudar. Saber que xa teño  
4529 aberto o camiño, unha forma de entrar.

4530 Grazas por ser como somos

4531 -... Grazas por ser como somos

4532 - ... Estaban falando disto, do bo ambiente, non se atopa estes ambiente  
4533 normalmente...



- 4534 - Grazas a ser como somos, plurais.
- 4535 - É a capacidade de mellora que temos...Os informes de dirección que sexan de  
4536 menos de 15 minutos.
- 4537 (Pausa café)
- 4538 - Necesidades de formación nosa. Igual logo hai outras. Valorar a que fixemos este  
4539 ano, marcar liñas de formación.
- 4540 - Aula virtual; os centros privados xa están utilizándoa. Non sei como a  
4541 administración non leva feito fincapé neste tema.
- 4542 - Prevese instalar o módulo...
- 4543 - En case todas as comunidades están traballando con moodle e ... traballan con ela  
4544 mesmo os Centros de Formación ofertan actividades...
- 4545 - Xa que vamos a facer a páxina web non ten senso, é este o lugar de enlace...
- 4546 - Estamos a falar de dúas cousas diferentes...
- 4547 - Tiven un curso na EOI e ... colgou os materias na aula virtual...
- 4548 - Tedes a avaliación da nosa formación ...Con respecto á formación que facemos é  
4549 moi boa sobre todo a que facemos á nosa medida.
- 4550 - Hai diferentes temas a valorar...Queda lonxe xa a formación con...; a formación en  
4551 Sanxenxo, a que fixemos nós...
- 4552 - A de Sara decepcionoume moito, pensei que era outra cousa. Ben algo de  
4553 información, pero perdeuse en explicar a proba de diagnóstico.
- 4554 - Eu opino coma ti, estaba un tanto descontextualizada. Gustoume a nosa, tanto ...,  
4555 como..., a de Caixanova...en xeral toda a formación nosa (organizada por nós), foi  
4556 moi proveitable.
- 4557 - O de... digo coma vós, non dixo nada...
- 4558 - Estamos pondo sobre a mesa unha formación que non tiñamos decidida, e a que  
4559 fixemos nós foi ademais con unha detección previa. Agora non faría máis fincapé...
- 4560 - Estou de acordo con... en que hai un recurso inexplorado, as aulas virtuais..., Igual  
4561 cando nos teñamos a nosa web vemos a necesidade de pórle un enlace á aula virtual,  
4562 blog, etc.
- 4563 - Creo que temos que facer algo máis de reflexión sobre o que vamos a facer e para  
4564 que o vamos a utilizar.

- 4565 - Agora está o das redes, traballo en rede...
- 4566 - Creo que debiamos esforzarnos en poñer en funcionamento a web.
- 4567 - Penso que debería ser prioritario, a web, téñena os centros e nós non a temos
- 4568 - ...
- 4569 - Eu teño unha certeza real e patente. Estiven traballando, houbo moitos grupos e
- 4570 nunca estiven tan ben...
- 4571 - Resaltar o tema da relación persoal. Vin para o CFR por non desprazarme, non por
- 4572 investigación pedagóxica. Tanto ...como ... e os demais compañeiros, a..., moi
- 4573 ben...O traballo, estou preocupado por non por en marcha a web..., conta coa vosa
- 4574 colaboración...
- 4575       Respecto do tema da formación e asesoramento, respecto disto algo breve e
- 4576 conciso, só vou cando me chaman a solucionar un problema. O traballo hai que
- 4577 facelo, sarna con gusto...
- 4578 - Xa saíu todo. Diferenzas moi grandes entre agora e febreiro. Ao principio non
- 4579 podía ir aos centros, logo si pero xa non é o mesmo; pero o balance xeral é moi
- 4580 positivo, o entusiasmo é contaxioso, eu son moi entusiasta pero grazas a todos vós.
- 4581 Quero mencionar unha cousa, é que vamos polo bo camiño, sempre me queixaba da
- 4582 burocracia, o fprof aforrou traballo burocrático. Eu síntome ben indo polos centros,
- 4583 aínda que igual non lle sirva de moito, pero a cercanía,...Para apaciguamento, estaban
- 4584 agoniados, ... dicirlles que cambia, que nos van a esixir ... Teño unha manía, non me
- 4585 gusta perder o tempo e cos cursos como se matriculan de todas partes...
- 4586 - Se os ordenas por ámbito, solucionas...
- 4587 - Balance positivo e moitas grazas porque me sentín ben traballando, é un privilexio.
- 4588 - A parte sentimental, me sinto a gusto traballando con todos/as. Coincido no tema
- 4589 do traballo, un pouco agoniado ao final. O fprof, coincido en que me gustaría que
- 4590 fixera máis cousiñas. Coincido con...en que ás veces andamos descoordinados cos de
- 4591 arriba (sen comelo nin bebelo...). O tema do Libro do Plan Anual, primeiro non
- 4592 parecía ben ir a levalo nós..., pero agora si, como pretexto para ir aos centros.
- 4593 - Non me gusta ir a levar o Libro, síntome vendedora.
- 4594 - Si, hai Libro, ten pouca información e sobre todo as convocatorias.
- 4595 ...

4596 - Insistir, bueno no clima relacional, xa está dito...O asesoramento, os que non tiñan  
4597 actividades de formación, menos contacto.  
4598 Boto en falta unha posta en común do que traballamos cos GT, SP, innovadores e son  
4599 salientables.  
4600 Tamén facer equipos por temas, porque a min isto de ser súper..., facilitar o labor...da  
4601 igual fácil que difícil...  
4602 ...temos experiencia coa xuntanza co centro...para min foi interesante...  
4603 O intento de coordinación de E. Primaria-Secundaria, acabou no insulto persoal,  
4604 secundaria conta primaria, que si non preparan os rapaces...  
4605 - O perigo é que nos separemos nós da realidade dos centros, co risco que temos de  
4606 que incluso mañá veña outra cousa.  
4607 A satisfacción persoal como asesor/a é cando hai unha nova lei e lle levas algo  
4608 ... e eu temos unha experiencia diferente no... (conta).  
4609 En resumo trátase de un traballo conxunto dos centros adscritos de primaria co IES, e  
4610 traballouse a coordinación, a acollida, actividades posibles,... fixéronse cousas,  
4611 habería que seguir.  
4612 - Eu vivín n o IES... unha experiencia que viron que en bacharelato o profesorado era  
4613 o mesmo que o da ESO e atoparon os mesmos problemas, e fixeron un GT e  
4614 traballaron iso  
4615 - A normativa galega non insiste moito en cambiar noutras comunidades si.  
4616 - Eu nada...  
4617 - Ti o que máis.  
4618 - Pensa que ves de fóra  
4619 - Eu teño comentado que se vos ve desde fora. Que non estades cercanos, que non  
4620 traballades, e cando estás aquí ves que non é así. Hai cousas contra as que non podes  
4621 loitar,Iso está probado pola miña parte. Vin para... que xa coñecía...  
4622 En canto a formación noto moitas ganas ou mito mirar para primaria e secundaria. Os  
4623 intereses son distintos, pode que en primaria estean máis acostumados a traballar en  
4624 grupo; igual en secundaria van máis a “sota,cabalo e rei” e a non divagar e as veces é  
4625 necesario pararse a pensar. Desde aquí vese o que ten interese ou non por formarse, a  
4626 tarefa ingrata do coordinador...

4627 Fun bastante ben acollido, agradecer aos compañeiros de... porque me puxeron ao  
4628 día....

4629 - Houbo moito traballo, os cursos...Gustárame que nos concederamos oportunidade  
4630 e tempo para mellorar, que acometeramos, nós mesmos, un Plan de Centro, fixar uns  
4631 obxectivos concretos e priorizar que os cumpramos, conseguilos. Valorarnos nós  
4632 mesmos e acometer a nosa formación poñendo en común a nosa práctica,  
4633 experiencia.

4634 - Eu valoro sobre todo o apoio, levántome cada día con ganas de vir ao traballo. Este  
4635 ano foi moi importante para min porque me acerquei ao mundo de educación infantil  
4636 (traballo por proxectos), que pode que en Coruña, Pontevedra, estean acostumados a  
4637 facelo, pero en Ourense...

4638 Sigo sorprendéndome da dispersión dos nosos proxectos formativos, sobre todo da  
4639 D. Xeral, esa batería de plans, de mellora, TICs, etc.; así este ano saíu un pan de  
4640 mellora do éxito escolar...convócanos o 28 de maio e aínda hoxe non lle enviaron o  
4641 material. Isto ten que chegar a onde debe...

4642 - O que di...é interesante, que nos cremos en certos principios formativos e que eles  
4643 non, din que é a máquina burocrática que os absorbe

4644 Houbo unha gran carga de traballo, cursos, GT, etc., ademais nós sentímonos  
4645 apoiados por vós (sede central).

4646 Como asesor/a estou a moita distancia de vós, por formación e por entusiasmo, o  
4647 meu entusiasmo está (actividade persoal) e aquí si que me sinto infrutilizado polos  
4648 CFR, do demais todo parabéns...

4649 ...

4650 - Moi positivo compartir o traballo dos compañeiros...

#### 4651 **4.- Formación do equipo de asesoramento**

4652 ... Visto anteriormente (foi saíndo informalmente).

#### 4653 **5.- Avances da programación do próximo curso 2008-09**

4654 - Trátase de deixar non só os orzamentos preparados, senón de deixar avanzadas as  
4655 actividades...e aí... que é a responsable das xornadas sobre as Competencias  
4656 Básicas...

4657 - ...Só falei con... (compañeira de despacho), esta é unha actividade proposta polo

4658 equipo, teremos que poñer nun folio o deseño da actividade, a proposta de  
4659 actividade, ao pensar no enfoque..., ver si como outras actividades ou ver o que  
4660 temos traballado...ir vendo á vista da valoración doutras xornadas, ...  
4661 - ... Nega coa cabeza  
4662 - Concreto, sobre as competencias básicas.  
4663 Andan buscando ás editoriais... Creo que habería que comezar polo/a anexo das  
4664 competencias básicas e reflexionar, partir de aí...  
4665 - É unha pena que non estiveses o outro día na exposición de... (autoformación do  
4666 equipo sobre o tema das CCBB, na que unha persoa expón o que leva traballado)  
4667 - Creo que o fundamental é ver como traballar na aula.  
4668 - Se hai un compromiso de todos eu poño todo a disposición do equipo.  
4669 - Hai que ver quen do equipo exporía...  
4670 - Eu non me sinto capaz  
4671 - Eu tampouco  
4672 - Eu creo que non vamos a ser capaces...  
4673 - Trátase dun procedemento...  
4674 - ¿ Como vos foi...(lugar no que se realizou unha actividade de contido similar...)  
4675 - Penso que se deu resposta a certas cousas...preguntaron pola avaliación PISA...  
4676 -Fixéstelo moi teórico ou...  
4677 - O 2º día máis práctico...  
4678 ...

4679 **6.- Rogos e preguntas**

4680 Non hai

4681

4682

4683

4684

4685

4686

4687

4688

**PLENARIO DÍA 09/01/2009**  
**CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante	Centro de Formación e Recursos de Ourense			Nº de reunión		
Lugar de reunión	CFR de O Barco					
Horario da reunión	Data	09-01-09	Hora inicio	10:30	Hora remate	14:00
Moderador/a	...					
Secretario/a	...					
Propósito da reunión	Reunión do equipo de asesoramento					

4689

<p>ORDE DO DÍA</p> <p>.- Aprobación da acta anterior.</p> <p>2.- Organización do segundo trimestre</p> <p>3.- Plan Anual 2009-2010</p> <p>4.- Rogos e preguntas</p> <p>Ourense a 2 de xaneiro de 2009</p> <p>Asdo. ...</p>
--

4690

4691

4692 PLENARIO

4693 **1.- Aprobación da acta.**

4694 Apróbase

4695 ... toma notas para a acta

4696 ... dará a quenda de palabra

4697 **2.- Organización do 2º trimestre.**

4698 - Cuestións económicas, están autorizados só: curso de galego, a integración das

4699 TIC..., proxecto lector II, o traballo nunha escola ..para infantil, educación

4700 emocional.

4701 - Todos os Xades... non entran agora.

4702 - As docencias de GT, e PFAC, eu realizarías pero si teñen desprazamento, etc., non

4703 hai partida para xustificar no 1º trimestre, ...Estase tratando de que dean os  
4704 orzamentos axustados.

4705 - Aprobación dos GT pendentes (inscritos antes do 19 de decembro, hai ata o 30 de  
4706 xaneiro, pero elaborar os proxectos canto antes para reunir á comisión e axustar os  
4707 orzamentos, que sexa real, porque podemos ter problemas de pago...

4708 **3. Plan anual 2009-2010**

4709 ...

4710 ...

4711 - Ben, xa estiveron a traballar as distintas comisións...

4712 - Outra cousa é que cada quen, no seu ámbito, teña planificadas as actividades  
4713 para o Plan Anual, logo como centro decidiremos se temos algunha especial.

4714 - Criterios igual que o ano pasado?...

4715 - Liñas prioritarias, ....Xa son coñecidas por todo o equipo

4716 - Non máis de dúas actividades tipo curso por persoas.

4717 - Nós tomamos un acordo: 1 por asesor/a máis 1 por ...

4718 - Non pode exceder de 2.

4719 - Recórdanolo.

4720 - Mandareino. Non poden saír máis de dúas actividades. Logo veremos para elaborar  
4721 o Plan, pero partir de 2 por asesor/a (como base de datos), veremos se hai algunha de  
4722 centro de tipo xeral, ninguén mandou ata agora.

4723 (Penso en que debería haber uns obxectivos de centro, falar de itinerarios, ..).

4724 - Estou apurado, polo/a curso e a neve...

4725 - Mándanos as instrucións de liquidación económica...

4726 **4.- Rogos e preguntas**

4727 - Vou validar as actividades que faltan, dou todo por rematado.

4728

4729

4730

4731

4732

4733

**PLENARIO 04/02/2010****CONVOCATORIA DE REUNIÓN**

Organismo convocante	Centro de Formación e Recursos de Ourense					Nº reunión	5
Lugar de reunión	CFR de Ourense						
Horario da reunión		Data	04-02-2010	Hora inicio	10:30	Hora remate	14
Moderador/a	...						
Secretario/a	...						
Propósito da reunión	Reunión do equipo de asesoramento						

**ORDE DO DÍA**

- 1.- Aprobación da acta anterior.
- 2.- Organización das actividades do 2º trimestre: cursos, seguimento de PFAC, SP e GT, elaboración dos informes.
- 3.- Criterios para a elaboración do Plan Anual 2010-11.
- 4.- Informe e planificación das distintas Comisións.
- 5.- Formación do equipo.
- 6.- Rogos e preguntas.

Ourense a 1 de febreiro de 2010

Asdo. ...

(Nomes das 12 persoas convocadas):



4743

4744

4745

4746 **PLENARIO**

4747 **1.- Aprobación da acta anterior.**

4748 Apróbase a acta, xa enviada por correo electrónico.

4749 **2.- Organización das actividades do 2º trimestre: cursos, seguimento de PFAC,**  
4750 **SP e GT, elaboración dos informes.**

4751 - Cursos: moi pronto van a ser aprobados os orzamentos. Se algunha actividade se  
4752 adianta nas datas de celebración á aprobación ser conscientes de que non poden  
4753 figurar datas anteriores...

4754 Convén saber pronto se algún curso decae e de ser así ver se hai algunha actividade  
4755 para substituír, xa se devolveu o orzamento dun que decaeu...Agora non se podería  
4756 porque xa están tramitados.

4757 Chegou información sobre unha actividade relacionada co programa de Mellora do  
4758 éxito escolar, xa a remitín por mail, Trátase de traballar a competencia en C.  
4759 Lingüística, son só dúas sesións de docencia, non hai relatores/as propostos/as. Xa  
4760 está a xente matriculada- Hai que asignalo

4761 - Ramón Flecha de Barcelona, deu pautas para traballar esta competencia...

4762 - Coido que implica tamén asesoramento esa actividade

4763 - Despois do café miramos o deseño e asignámolo (alguén que teña menos cursos,  
4764 que non lle entraran GT..., sen recorrer a outros criterios).

4765 - Revisar en fprofe porque cómpre poñerlle as datos aos cursos para meterlle o  
4766 orzamento. Lembrar pórllle 2º trimestre. Comunicar se o curso termina antes do 30 de  
4767 marzo para liquidalos, senón quedarían para pagar no terceiro trimestre.

4768 ¿Aos SP,GT, PFAC, métenlle o orzamento en secretaria...?

4769 - Mellor nós.

4770 - Ter coidado co fprofe, porque agora non se pode modificar algo se xa pasou a  
4771 data...

4772 - Atención as modificacións do fprofe...!, xa que poden ter repercusión na xestión  
4773 posterior.

- 4774 - Hai actividades que teñen determinados/as destinatarios/as e como non se pode  
4775 limitar, vai e pide todo o mundo co cal se desvirtúan...Sería bo poder limitar a  
4776 inscrición, se non se pertence ao colectivo, axudaría a seguir un itinerario...
- 4777 - Formación en centros (¿? Penso que se fala sen moita reflexión sobre o que é).  
4778 Respecto dos GT, son realidades diferentes os que se aprobaron antes e os de agora.  
4779 Temos que comprobar que se cumpre, ter a maior relación con eles pra ver o seu  
4780 desenvolvemento, a min non me gusta o labor inspector que temos aquí...Pero, ¿a  
4781 quen ven isto?, a que temos que facer o informe de seguimento dos PFAC, GT, SP, e  
4782 procurar que nel se reflecta a realidade do que son, si hai que facer propostas  
4783 negativas...
- 4784 A data límite do informe de seguimento, tendo en conta as dúas realidades das  
4785 actividades que xa comezaron no 1º trimestre e as de agora, pensei no 26 de marzo.
- 4786 - Que se fagan dúas reunións da Comisión de aprobación de GT...
- 4787 - Son dous meses desde o 25 de xaneiro en que se aprobaron os últimos GT...
- 4788 - As convocatorias, eu espero que se revisen antes de publicalas. Gustaríame que se  
4789 foran mirando entre compañeiros, correccións, cambios. Outra cousa será o que nos  
4790 pida...estudalas, organizámonos para facelo, ver un procedemento para facelo, por  
4791 despachos, seccións, equipos, que cada quen vexa. Hai que esperar...
- 4792 - De momento anotar os erros que se detecten e se nos solicitan achegas  
4793 organizámonos.
- 4794 - Os erros si, pero logo vemos que non nos fixeron caso para nada, e non temos  
4795 tempo.
- 4796 - Non vou a formalizalo porque non sei se se nos vai a pedir...Agora anotar os erros  
4797 detectados ou cambios por si se nos esquecen.
- 4798 - Respecto as datas de liquidación...o problema non é só a sinatura das 75 horas polas  
4799 persoas relatoras, senón se teñen que pedir permiso a Santiago...
- 4800 **3.- Criterios para a elaboración do Plan Anual 2010-11.**
- 4801 - O día 17 de febreiro deberíamos facer a selección de actividades para no noso Plan  
4802 Anual do centro.
- 4803 - Aínda non o temos.
- 4804 - Deberían poñelo na base de datos entre hoxe e mañá...o 19 seguro que nos que

- 4805 mandemos o noso Plan de centro.
- 4806 - Sábese cantos cursos, número.
- 4807 - Non, o ano pasado si, este ano non.
- 4808 - Hai que ver o da actividade de éxito escolar. Son 6 horas e traballo na aula... Lévalo
- 4809 ti...
- 4810 - De acordo
- 4811 - Criterios para o Plan:
- 4812 Lense algúns parágrafos do documento *Directrices para a elaboración do Plan*
- 4813 *Anual de Formación do Profesorado, 2010-11*) . Destácase que a administración lle
- 4814 da moita importancia as tecnoloxías da información e da comunicación, alúdese a
- 4815 web 2.0 que está en perspectiva. Tamén se comenta sobre os itinerarios,
- 4816 - Resulta moi difícil a planificación contemplando itinerarios, o profesorado non ten
- 4817 que seguílos...
- 4818 A idea de ir por módulos, os contidos van secuenciados... Na mesma actividade poden
- 4819 ir diferentes modelos secuenciados...
- 4820 - A oferta modular é diferente de itinerarios. Cada módulo pode ser un itinerario...
- 4821 A discusión sobre itinerarios non nos leva a ningunha parte. Nós intentar seguir unha
- 4822 secuencia... Ter en conta, por exemplo, o que se fixo nos dous anos anteriores... Pero
- 4823 claro, os ámbitos de asesoría, algúns son moi amplos, con varias materias...
- 4824 - Procurar facer un plan o máis coherente posible coa traxectoria que levamos e coas
- 4825 liñas prioritarias. Número, non podemos pensar en levar moitas actividades dado o
- 4826 orzamento; aproximadamente 150 mil euros...
- 4827 (Lese o final do punto 2) O Plan está constituído polas actividades dos Servizos
- 4828 centrais, CFRs, convenios, convocatorias e formación a distancia.
- 4829 -- En concreto nós: ter cada asesor/a 2 actividades e outras 2 de reserva.... nun tempo
- 4830 prudencial se faga chegar ese avance para traelo elaborado, o Plan, e traballalo na
- 4831 próxima xuntanza. Prazo 17 de febreiro. Basta con sinalar título, nº de horas,
- 4832 destinatarios, temporalización.
- 4833 - ¿E as de lingua galega e castelá?
- 4834 - ¿E os ámbitos que non están representados ou non teñen asesor/a ?.
- 4835 - Pois ...leva Lingua Galega, Castelá e...; e... leva....

- 4836 - Logo, segundo vexamos que nos mandan puidérase cambiar, ter dúas en reserva  
4837 priorizadas
- 4838 - ¿Coñeceremos as actividades que se propoñan desde as EOI?  
4839 - Non sabemos.
- 4840 - ¿Platega?...
- 4841 - Debería haber unha coherencia de todo o Plan, non só do CFR....
- 4842 - Se alguén quere facer outra proposta argumentámo e vemos
- 4843 **4.- Informe e planificación das distintas Comisións.**
- 4844 - As distintas comisións que teñan que informar...  
4845 - Nada
- 4846 - Un prazo para que fagan un plan ou esperamos, porque co *Abalar*...  
4847 - Non é que non se quixera, é polo/a traballo...
- 4848 - Non recibín proposta de convocatoria, nin a forcei porque recoñezo o traballo do  
4849 equipo...
- 4850 - ¿Estamos de acordo en dicir que non se reuniron polo/a exceso de tarefas  
4851 encomendadas?
- 4852 - Se me dedico a ir por todos os grupos xa non teño tempo...
- 4853 - Hai xente que nin sabe que pertence a un grupo...
- 4854 - Eu coido que en xeral a xente traballa e si nós non estamos, o/a coordinador/a tería  
4855 que pórle as faltas...
- 4856 - Que envíen a lista de sinaturas logo da reunión
- 4857 - Para o informe había que ir a reunirse con eles...
- 4858 - Teñen dificultade de cubrir as horas..., á docencia asisten pero logo parece que caen  
4859 nun oco...
- 4860 - Creo que funcionan mellor os grupos de agora, (os que rematan de formarse), de  
4861 menos horas.
- 4862 - Non collemos o espírito que teñen estas actividades, algo falla. Eu teño centros de  
4863 Ourense e non veñen as actividades porque teñen outros escapes...
- 4864 - Hai que comprobar se se poden modificar as actas pasado o día
- 4865 **5.- Formación do equipo.**
- 4866 - Eu esperaba que a comisión fixera algunha proposta. ¿Que formación nos interesa?,

- 4867 se non facémola sobre o plan *Abalar*
- 4868 - Propoño un tema, si xa temos que subir materiais...ter formación para colgar os
- 4869 materiais dos cursos en lugar de andar dando CDs..., colgalos para que o profesorado
- 4870 participante poida acceder a eles. Se os centros xa teñen a súa aula virtual...
- 4871 Formarnos nós “á distancia”, tamén, co Barco e con Verín...
- 4872 - Respecto das comisións, a nosa reuniuse...e agora vamos a montar un ou dos ftp,
- 4873 habería que definir si aquí e ...
- 4874 - Podemos formarnos para ver como se soben os materiais...Podería facerse por
- 4875 videoconferencia unha ou dúas sesións co Barco...
- 4876 Farase unha proposta por parte da comisión encargada.
- 4877 - Ver tamén como traballar en rede. Hai días en que hai que reunirse, pero outros
- 4878 podemos facelo en cada sitio sen desprazarse.
- 4879 - O outro día...falábase que si o cambio das TIC supón un cambio metodolóxico ou
- 4880 só o mesmo con novas ferramentas...En principio os equipos que se van empregar
- 4881 non tran Windows...¿?...
- 4882 - Non quitar horas da nosa formación, aproveitalas.¿Quen son da comisión de
- 4883 formación?, (Mírase cara a persoa que soia estar implicada ou levar o tema da
- 4884 formación, que sinala que a comisión non está constituída...).
- 4885 - Convocámola mañá...
- 4886 - Damos por aprobados estes módulos e a partires de aí ¿que
- 4887 propoñemos?...Videoconferencia, ftp, aula virtual, entorno Linux.
- 4888 - Temporalización: ver as horas na comisión correspondente...
- 4889 - Quería preguntar sobre a páxina web, habería que retomala...
- 4890 - Coa remodelación das asesorías igual é mellor facela xeral.
- 4891 - Estase a reformar a aula de informática para dar cabida a 25 portátiles, retíranse os
- 4892 que hai e verase que facer con eles, puideran ir ás seccións...
- 4893 - Nós temos todos os monitores vellos e críticannos por iso...
- 4894 **6.- Rogos e preguntas.**
- 4895 - Acéptase a suxestión de... de reunirnos na biblioteca e Remata a xuntanza.
- 4896 DOCUMENTO ANEXO: *Directrices para a elaboración do Plan Anual de*
- 4897 *Formación do Profesorado*, (Ver páxina seguintes).



**XUNTA DE GALICIA**  
**CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN**  
**E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA**  
 Dirección Xeral de Educación, Formación  
 Profesional e Innovación Educativa

Edificio Administrativo San Caetano  
 15781 Santiago de Compostela

## **Directrices para a elaboración do Plan Anual de Formación do Profesorado**

Coa finalidade de orientar a elaboración das propostas de formación permanente do profesorado para o curso 2010/11, esta Dirección Xeral formula as seguintes directrices:

Ademais de procurar a actualización do profesorado nos aspectos científico, tecnolóxico e didáctico, o Plan Anual de formación deberá seguir as pautas que se describen coa finalidade de mellorar a competencia profesional, fomentar a investigación/innovación na aula e atender á diversidade do alumnado.

### **1. Liñas e principios de actuación:**

- a) Potenciación da formación en centros, adecuándoa ás necesidades detectadas.
- b) Orientación educativa e atención á diversidade.
- c) Mellora da convivencia escolar e do clima de aula. Fomento de valores básicos para a vida e a convivencia.
- d) Traballo cooperativo en rede a través de espazos virtuais e fomento da introdución das TIC nas diferentes áreas e materias.
- e) Todo o traballo das persoas asesoras, tanto desde os servizos centrais como desde os CFR, deberá encamiñarse cara ao deseño e constitución de itinerarios formativos.
- f) Potenciación do uso instrumental dos idiomas e a mellora da competencia lingüística do profesorado nunha lingua estranxeira.
- g) Establecemento de accións encamiñadas á mellora continua da calidade na formación permanente do profesorado. Estas accións serían internas, fomentando a introdución de melloras na xestión da formación do profesorado, e externas, organizando actividades de formación dirixidas aos centros educativos.
- h) Introdución progresiva da figura do coordinador de formación nos centros docentes

### **2. Proceso de deseño do Plan Anual:**

- As accións formativas irán dirixidas ao profesorado de educación infantil, primaria, ESO e ESPO que imparte docencia, preferentemente, en centros dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Estas accións desenvolveranse a través do Servizo de Formación do Profesorado e dos centros de formación e recursos.
- O Plan Anual deberá dar resposta ás necesidades de formación detectadas, aos requirimentos dos diversos programas que se desenvolven desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e ás liñas prioritarias de actuación definidas neste documento.
- Constituirán o Plan Anual:



**XUNTA DE GALICIA**  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN  
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA  
Dirección Xeral de Educación, Formación  
Profesional e Innovación Educativa

Edificio Administrativo San Caetano  
15781 Santiago de Compostela

- 1º. As actividades propostas polos servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- 2º. As actividades propostas polos centros de formación e recursos.
- 3º. As actividades xeradas polos distintos acordos ou convenios establecidos pola Consellería de Educación con outras institucións.
- 4º. As distintas convocatorias de accións de apoio á formación permanente do profesorado.
- 5º. A formación a distancia.

- Para teren a consideración de centralizadas, as actividades deberán cumprir algún dos seguintes requisitos: ter como obxectivo a experimentación e o contraste de propostas innovadoras, ter como destinatario o persoal docente dunha determinada etapa, ciclo ou área de toda Galicia, xornadas ou congresos de gran afluencia de profesorado, ou seren actividades que vaian dirixidas a colectivos específicos.
- Coa finalidade de evitar posibles disfuncións no Plan Anual, a Comisión Técnica de Revisión, constituída para o efecto, analizará a proposta de actividades e emitirá un informe técnico que enviará á xefatura do Servizo de Formación do Profesorado.

### 3. Difusión do Plan:

- Todas as accións precisas para a elaboración do Plan Anual deberán concluír antes do 30 de abril de 2010.
- Durante o proceso de difusión deberán empregarse os medios necesarios (especialmente as visitas aos centros, reunións cos claustros, carteis, *webs*, etc.) que permitan chegar ao maior número de docentes.

Santiago de Compostela, 30 de outubro de 2009.

O DIRECTOR XERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E INNOVACIÓN  
EDUCATIVA



Asdo.: José Luis Mira Lema

*ANEXO nº 4.2.*  
*Comisións Autonómicas*  
*referenciadas*



## Convocatoria de Xuntanza da Comisi3n de Linguas Estranxeiras, 21/11/2006

Organismo que convoca	---						
Lugar de reuni3n	Centro de Formaci3n e Recursos de Santiago de Compostela						
N3. de reuni3n	2	Data	21/11/2006	Hora inicio	10,00 h.	Hora remate	14,00 h.
Moderador/a	...						
Secretario/a	...						
Prop3sito	Desenvolver o traballo da comisi3n						

13. Comunicaci3ns: informaci3n das persoas integrantes da comisi3n.

23. Dese3o de actividades Plan Anual.

Asdo.: Carmen Quintana Rodr3guez

## Xuntanza da Comisi3n de Linguas Estranxeiras, celebrada en Santiago o 21/11/2006 (BORRADOR ACTA)

### Temas tratados e decisi3ns adoptadas

Iniciase a reuni3n coa comunicaci3n da recepci3n de mensaxes de correo electr3nico, enviadas por D3. ..., D... e D3..., xustificando a s3a ausencia, motivada por problemas de sa3de e cumprimento inescusable doutras obrigas.

16 A continuación desenvólvese a orde do día coa quenda de comunicacións,  
17 como se acordara na sesión anterior.

18 **1. Comunicaci3ns: informaci3n das persoas integrantes da comisi3n.**

19 1ª comunicaci3n : ..., asesora do CFR ... Fai as seguintes suxest3ns:

20     ¬ Actas: conveniencia de presentar a redacci3n final das actas de cada  
21 reuni3n 3 maior brevidade posible para que non se esquezan puntos  
22 importantes tratados e que puideran non estar reflectidos na acta  
23 correspondente debido a dificultade de tomar nota da cantidade de temas  
24 tratados. Tam3n suxire que ser3a oportuno pasala, v3a e-mail, a todos os  
25 membros do grupo para a s3a revisi3n antes da redacci3n definitiva e posterior  
26 env3o aos Servizos Centrais.

27     ¬ A coordinadora explica que por problemas de sa3de e imprevistos de  
28 diversa 3ndole non se puido revisar a acta anterior como se desexar3a.  
29 Resp3ndese que os imprevistos son totalmente comprensibles e todos temos a  
30 responsabilidade de colaborar cando xorden. Por maior3a aprobase a proposta  
31 de redactar as actas a maior brevidade posible e pasalas por e-mail a todos os  
32 membros para a s3a revisi3n e aprobaci3n.

33 ( ... que se responsabilizara de facer labores de secretaria, finalmente non  
34 confeccionou a acta en tempo, foi demorando e finalmente pretextou que non  
35 se atopara moi ben e a coordinaci3n tivo que elaborala...).

36     ¬ Funci3n asesora: necesidade de definir as funci3ns que temos como  
37 asesores/as de linguas estranxeiras e de elaborarmos propostas que vaian al3n  
38 das actividades que aparecen no libro do Plan Anual de Formaci3n. Por  
39 exemplo, preg3ntase se non poder3an aparecer no libro do Pan Anual tem3ticas  
40 orientativas para grupos de traballo, seminarios, proxectos de formaci3n, etc.  
41 Deste xeito poder3ase centrar a atenci3n do profesorado en temas de interese  
42 xeral e en li3a coas pol3ticas educativas europeas; evitari3ase tam3n que se  
43 repetisen tem3ticas susceptibles de ter pouca repercusi3n na aula ou no  
44 desenvolvemento profesional.

45           ┐ T3dolos presentes coinciden en que o traballo da comisi3n non  
46       deber3a ser unicamente o de elaborar cursos. Con respecto 3a necesidade de  
47       reorientar o resto das actividades non hai moito consenso, xa que 3a dif3cil  
48       rexeitar un proxecto presentado debidamente en tempo e forma, como sucede  
49       nos casos de seminarios; nos casos dos grupos de traballo ser3a diferente pola  
50       presenza que temos na s3a promoci3n e posta en marcha.

51           Areas: ... explica que o formato enviado dende Servizos Centrais para o  
52       dese3o de actividades incl3e un apartado xen3rico para linguas estranxeiras,  
53       sen embargo lingua galega e lingua castel3a aparecen diferenciadas.  
54       Considerando o n3mero limitado de actividades que podemos ofertar para as  
55       distintas linguas estranxeiras e niveis, nalg3ns casos ser3a aconsellable a  
56       planificaci3n de cursos que favorezan a integraci3n de linguas estranxeiras e  
57       ambientais (galego e castel3n). Explica como exemplo O Marco Com3n  
58       Europeo, ser3a conveniente ofertar cursos dirixidos ao profesorado de todas as  
59       linguas en li3a coa filosof3a do mesmo. Unha parte do curso poder3a ser com3n  
60       para todas as linguas e outra parte espec3fica para cada lingua (galego, castel3n,  
61       ingl3s, franc3s eta). As3 favorecer3ase a creaci3n de grupos de traballo por  
62       departamentos de linguas, algo moi necesario considerando o sentimento xeral  
63       que se respira en distintos ambientes, no sentido de que os enfoques  
64       metodol3gicos nas clases de galego seguen sendo, salvo loables excepci3ns,  
65       moi condutistas. A interacci3n oral na aula, non 3a algo illado que haxa que  
66       implantar s3 na lingua estranxeira, 3a algo que hai que fomentar tam3n nas  
67       linguas ambientais para favorecer o desenvolvemento de estratexias  
68       comunicativas e a s3a transferencia da lingua materna 3a estranxeira.

69           Todos os presentes manifestan a s3a coincidencia.

70           ┐ Competencia ling3ística: puntualizando que a formaci3n inicial 3a  
71       competencia doutras instituci3ns, considera que a actualizaci3n, sendo un tema  
72       crucial na formaci3n do profesorado, non deber3a canalizarse a trav3s de cursos  
73       de curta duraci3n ofertados polos CFRs. Primeiro porque, dada a l3gica  
74       limitaci3n de actividades para todos os niveis, teremos que centrarnos na  
75       formaci3n en servizo, e segundo, con cursos tipo “aprenda ingl3s en 30 horas”

76 estaríamos a transmitir a idea errónea de que unha lingua pode dominarse con  
77 cursos relámpago. Para a actualización lingüística habería que fomentar outras  
78 vías de actuación: a través das escolas de idiomas, da promoción do plan de  
79 potenciación, distintos programas europeos etc.

80        ¬ As persoas asistentes coinciden, en xeral, co exposto anteriormente e  
81 algunhas asesoras piden información sobre o plan de potenciación de linguas  
82 estranxeiras. Explicase brevemente en que consiste o plan de potenciación  
83 tanto para alumnos como para profesores.

84        ¬ Seccións Europeas: tendo moitos aspectos positivos, a tónica xeral que  
85 se percibe nas aulas é a de traballar basicamente a lingua escrita nas materias  
86 impartidas na lingua estranxeira, polo tanto haberá que buscar e deseñar  
87 fórmulas que favorezan o desenvolvemento das destrezas orais nesas materias;  
88 dalgún xeito haberá que “subir o listón” dado que xa pasamos a fase inicial.  
89 Para paliar estas deficiencias, propón que se esixa o nivel de 5º de escola de  
90 idiomas, como requisito para impartir distintas materias na lingua estranxeira.  
91 ... engade tamén que, como medida transitoria, se lles podería permitir aos  
92 especialistas de linguas estranxeiras dar unha disciplina do currículo en inglés  
93 ou francés xa que é máis doado preparar contidos doutra especialidade que  
94 aprender unha lingua; con respecto ao profesorado que actualmente está  
95 traballando en seccións europeas propón que se lles planifique unha formación  
96 personalizada a través de grupos de traballo ou cursos específicos.

97        Os membros da comisión manifestan a súa conformidade e aproban esta  
98 proposta.

99        ¬ Temáticas : tendo en conta a traxectoria de formación ata o momento  
100 considera que se deberían traballar de maneira prioritaria , en todos os niveis,  
101 as seguintes temáticas: tecnoloxías da comunicación e da información e  
102 interacción oral; outras temas como: aprender a aprender, o marco, o portfolio  
103 e os novos currículos estarían integrados nos contidos de cada curso a través de  
104 módulos específicos ou como transversais. Considera que presentar de forma  
105 illada temáticas como a de portfolio e marco non sería conveniente por moitos

106 motivos. Tam3n prop3n a necesidade de que nos cursos se fomenten grupos de  
107 traballo que elaboren material multimedia para a “autoaprendizaxe”.

108 Fanse achegas paralelas 3s expostas e coinc3dese nas tem3ticas e nas  
109 conclusións.

110       ¬ Con respecto ao Portfolio, ... di que se o portfolio se ofertase dende a  
111 Conseller3a como un proxecto de innovaci3n e con axuda econ3mica,  
112 probablemente ter3a m3is aceptaci3n entre o profesorado. Tam3n comenta a  
113 necesidade de presentalo como un “proxecto de centro”, coa implicaci3n e  
114 apoio da direcci3n.

115       ¬ Centros: ... pregunta sobre a situaci3n das escolas oficiais de idiomas  
116 con respecto 3 s3a formaci3n. ¿Quen planifica as actividades de formaci3n das  
117 EOI?

118       ¬..., asesora do CFR de..., responde que o seu CFR planifica cursos para  
119 a escola e que te3nen unhas boas relaci3ns de traballo e colaboraci3n.

120       ¬..., asesora do CFR de..., manifesta que o mesmo sucede coa escola do  
121 seu 3mbito pero que deber3a clarificarse esta situaci3n. Prop3n que as  
122 actividades tipo curso e xornadas deber3an aparecer nun apartado do Libro do  
123 Plan Anual de Formaci3n, como sucede coas actividades do profesorado de FP  
124 e que unha ou d3as persoas da comisi3n de linguas estranxeiras, xunto coa  
125 asesora de EOI elaborasen este tipo de actividades.

126       ¬..., comenta que o profesorado da EOI do Centro de Formaci3n e  
127 Recursos de... participa da oferta formativa xeral.

128       ¬ Cursos: pregunta tam3n ... se ser3a posible que o profesorado dun CFR  
129 puidera asistir aos cursos que se celebran nun CFR distinto ao do seu centro de  
130 traballo porque cando a xente viaxa prefire facer o curso no lugar onde vive.

131       ¬ Cont3staselle que poder3an facelo sempre e cando respectasen os  
132 criterios prescriptivos do Plan Anual de Formaci3n ( 3 un criterio prioritario a  
133 pertenza ao CFR que oferta o curso).

134       ¬..., suxire que probablemente haber3a que tratar este asunto con m3is  
135 detemento e no foro adecuado para facer que o lugar de residencia fose un  
136 criterio prioritario.

137           ↯ Propón tamén que debería de haber conexións con todas as asesorías  
138 que se relacionan coas linguas estranxeiras: comenta que nesta reunión  
139 deberían estar presentes as asesorías responsables do Portfolio, así como tamén  
140 das escolas oficiais de idiomas.

141           ↯ Todo o grupo coincide coa súa reflexión e vólvese a resaltar a  
142 importancia de que as linguas estranxeiras e o resto das linguas teñan espazos  
143 comúns de traballo e que é moi difícil promover a integración das linguas  
144 cando as asesorías de linguas están divididas en compartimentos estancos.

145           2ª comunicación : ... asesoría dos servizos centrais.

146           ↯ Actividades : a Consellería e o MEC van por en marcha o programa  
147 PALE o 1º e 2º trimestre do curso escolar 2007-08 . Este programa vai dirixido  
148 ao profesorado de Educación Primaria e Secundaria (anticipación, especialistas  
149 que obtiveron a súa especialidade antes do 97 e profesorado de seccións  
150 europeas) co fin de mellorar tanto a súa competencia comunicativa como a súa  
151 metodoloxía. Consistirá nun itinerario formativo dividido en tres fases: 1ª fase  
152 de 100 horas de formación intensiva da lingua estranxeira; 2ª etapa de dúas  
153 semanas de inmersión no país no que se fala a lingua obxecto de traballo; 3ª  
154 fase de traballo en grupo para elaborar material para traballar nas respectivas  
155 aulas.

156           ↯ Ofertaranse 90 prazas repartidas como se indica a continuación: 30  
157 prazas para o profesorado especialista en inglés que está a participar no plan de  
158 anticipación; 20 prazas para o profesorado especialista en inglés que está  
159 impartindo inglés no nivel de educación primaria; 10 prazas para o profesorado  
160 especialista de francés que está impartindo docencia en educación primaria; 20  
161 prazas para o profesorado de educación secundaria que está impartindo unha  
162 materia non lingüística (DNL) en inglés ; 10 prazas para o profesorado de  
163 educación secundaria que está impartindo unha materia non lingüística (DNL)  
164 en francés.

165           – Informa sobre a proposta que fai a Consellería, para que  
166 planifiquemos en cada centro de formaci3n e recursos unhas “Xornadas sobre  
167 ensino plurilingüe”.

168           – A este punto contéstaselle que esas xornadas deberían ser planificadas  
169 a través dunha comisi3n mixta na que todas as linguas estiveran representadas  
170 a través das súas respectivas asesorías de linguas.

171           – LOE : informa que, polo momento, non se contempla a posibilidade  
172 de introducir unha segunda lingua estranxeira en primaria.

173           – Tamén informa de que non é necesario establecer ningún convenio  
174 coas escolas de idiomas xa que se poderán utilizar os seus recursos e  
175 instalacións, sempre e cando non se interfira coas actividades do centro.

176           – Comentan ... o seu pesar pola negativa a facer algún convenio coas  
177 escolas de idiomas e que a colaboraci3n proposta se limite , simplemente, ao  
178 uso das súas instalacións; o que, por outro lado, se vén facendo dende sempre e  
179 con todos os centros de ensino.

180           – Aulas bilingües: informa de que est3 a haber moitas solicitudes para  
181 asistir ás xornadas pero que sería desexable que se motivase,  
182 fundamentalmente ao profesorado de primaria. Confésanos a súa satisfacci3n  
183 polo material tan interesante que se est3 elaborando nalgúns centros con  
184 seccións europeas . Tamén trae a proposta para que elaboremos un protocolo  
185 de seguimento.

186           – Á pregunta sobre o seguimento contesta ... que manifesta que, malia  
187 considerar que o seguimento é importantísimo, sen embargo fai saber que  
188 cando se elaborou a convocatoria nin se lles informou , nin se lles pediu  
189 ningunha achega polo que, antes de elaborar proposta algunha, sería desexable  
190 que por parte da Consellería se lles comunicase que obxectivos pretende cubrir  
191 ese seguimento e que relaci3n tería con respecto ao seguimento que fará a  
192 propia Consellería. Todos os asistentes corroboran esta proposta; se ben ... ,  
193 estando de acordo co dito, considera que a comisi3n podería facer unha  
194 proposta unha vez a Direcci3n. Xeral tivera delimitadas as actuacións de todas  
195 as instancias implicadas no seguimento: Direcci3n Xeral, Centro de Formaci3n

196 e Recursos e Servizo de Inspección, co obxectivo de evitar duplicidades,  
197 posibles incoherencias, malentendidos, etc.

198        ¬ Tamén se fai a reflexión sobre o efecto que terá no profesorado o feito  
199 de que se lle faga un seguimento a primaria cando nunca se lle fixo a  
200 secundaria.

201        3ª comunicación: ..., coordinadora desta comisión comenta:

202        ¬ Papel da Comisión: coincide con outras comunicacións anteriores  
203 sobre a necesidade de facer máis achegas que as de tipo curso, tales como  
204 deseño de itinerarios de formación, achegas ás convocatorias de grupos de  
205 traballo, seminarios, proxectos de formación e outras convocatorias. Comenta,  
206 así mesmo, que a actitude dos membros da comisión debe ser proactiva, non  
207 reactiva.

208        ¬ Tamén expón a súa coincidencia co resto dos asistentes sobre a  
209 necesidade de coordinación entre as asesorías das respectivas linguas.

210        ¬ Respecto do deseño de actividades, comenta que as realizou tendo  
211 como referencia o que di o MCER, as liñas prioritarias e a análise do seu  
212 contexto.

213        4ª comunicación: de ..., asesora do CFR de...

214        ¬ Dada a coincidencia temática coas anteriores comunicacións recóllese  
215 só unha achega

216        ¬ Cursos de Limerick: fai a proposta para que se envíe a cada CFR unha  
217 relación nominal do profesorado participante dado que a listaxe que se publica  
218 non fai referencia ao centro de traballo. A razón desta solicitude atende a que  
219 os asesores podan reunir ao profesorado para promover que continúen a  
220 aprendizaxe a través da convocatoria de grupos de traballo e que traten de  
221 implicar a outros compañeiros provocando, desta maneira un efecto  
222 multiplicador. Por outra banda, se logramos facer varios grupos tamén cabería  
223 a posibilidade de traer ao profesorado de Limerick para dar algunha docencia.

224 Rematadas as comunicacións pásase ao segundo punto da orde do día.

225



## 226 **2- Dese1o de actividades: Plan Anual**

227 Com6zase coa elaboraci3n de criterios, quedando establecidos os que se citan a  
228 continuaci3n.

229 Criterios:

- 230 - Niveis: Atender prioritariamente aos niveis de primaria e secundaria.
- 231 - Modalidade: Cursos integrados, con tem1ticas com6ns para todas as
- 232 linguas, seguidos de partes diferenciadas con m3dulos espec6ficos para
- 233 cada lingua.
- 234 - Duraci3n: flexibilidade en funci3n da tem1tica e da estrutura, podendo
- 235 combinarse unha parte de formaci3n xen6rica, seguida da formaci3n de
- 236 grupos de traballo e posterior posta en com6n a trav6s de encontros ou
- 237 xornadas.
- 238 - Prazas: en funci3n da estrutura do curso.
- 239 - Tem1ticas: novas tecnolox6as aplicadas ao ensino e aprendizaxe de
- 240 linguas estranxeiras; interacci3n oral; aprendizaxe aut3noma.

241 Unha vez discutidos e elaborados os criterios p1sase 1 descrici3n e  
242 enumeraci3n das propostas de actividades realizadas dende servizos centrais  
243 as6 como as que se ofertar1n a trav6s dos respectivos centros de formaci3n e  
244 recursos.

245 Servizos Centrais:

- 246 - Xornadas de formaci3n inicial de centros biling6es. Setembro.
- 247 - Xornadas de linguas estranxeiras: 2º trimestre.
- 248 ... le tam6n as propostas por.. e comenta que a referente a Acci3n Educativa no
- 249 Exterior, non se ofertar1 por ser unha tem1tica tratada nos cursos ofertados por
- 250 sindicatos. Estas son:
- 251 --Integraci3n no ensino-aprendizaxe de ferramentas baseadas na web
- 252 -- Curso de ferramentas baseadas na web para profesorado de ensino
- 253 secundario de franc6s
- 254 --Materiais did1cticos de alem1n para profesorado de ensino secundario
- 255 --Acci3n educativa no exterior.

256 CFRs:

- 257 - Web quest
- 258 - Competencia discursiva.
- 259 - Como mellorar o teu inglés/francés
- 260 - Rachando coas catro paredes. O mundo virtual nas aulas. ( primaria e
- 261 secundaria e , cada unha, inglés e francés).
- 262 - A interacción oral
- 263 - As novas tecnoloxías na aula inglés/francés
- 264 - Actualización lingüística inglés/francés
- 265 - Funny English
- 266 - Meeting on line
- 267 - Moitas linguas versus moitos enfoques?
- 268 - Un mar de recursos na Internet
- 269 ....
- 270 Unha vez analizadas e, tendo en conta as coincidencias temáticas,
- 271 selecciónanse :
- 272 - Rachando coas catro paredes. O mundo virtual nas aulas. Para primaria
- 273 (inglés e francés).
- 274 - Rachando coas catro paredes. O mundo virtual nas aulas. Secundaria
- 275 (inglés e francés)
- 276 - A interacción oral . Primaria (inglés e francés)
- 277 - A interacción oral . Secundaria (inglés e francés)
- 278 Finalmente acórdase que non é necesario continuar facendo reunións
- 279 presenciais para rematar a elaboración dos cursos e que o resto do traballo se
- 280 leve a cabo por correo electrónico.
- 281 Establécense as seguintes fases de traballo:
- 282 - Cada asesor fará un borrador de desenvolvemento dos cursos
- 283 seleccionados e enviarallos á coordinadora da comisión . O 28 é a data
- 284 tope de entrega.
- 285 - O día 28 a coordinadora deberá pasarlle a ... todas as propostas para
- 286 que ela as refunda . Unha vez refundidas enviará, vía mail, o

287 documento final a todos membros do grupo para a súa aprobaci3n final

288 ...

289 Quedou acordado, tam3n, reservar as d3as reuni3ns presenciais para  
290 traballar sobre outras tem3ticas de interese xeral.

291 ..., comunica que enviar3, segundo o falado en xuntanzas anteriores, un  
292 documento provisional, a modo de base com3n de relatores/as, elaborado coas  
293 achegas dos centros de Ferrol, Vigo e Ourense 3 cal se ir3n incorporando os  
294 datos dos restantes centros, e outro con enlaces 3s convocatorias relacionadas  
295 con linguas estranxeiras.

296 **3. Rogos e preguntas.**

297 Non hai.

298 Rem3tase a sesi3n 3s 14:40 da tarde.

299 A xuntanza val3rase, verbalmente, como moi produtiva, distendida e  
300 flu3da.

301 A coordinadora

302 Asdo: Carmen Quintana Rodr3guez

303

*ANEXO nº 4.3.*

*Comisións Internas referenciadas*

## XUNTANZA COMISIÓN INTERNA, 19/11/1996

Xuntanza da comisión pedagóxica a propósito de debater sobre a confección dun novo PLAN MARCO, en base a un documento interno que provén da Consellería (“Proposta da Subdirección Xeral de Ordenación Educativa: *Borrador de documento marco para debate sobre a formación permanente do profesorado na Comunidade Autónoma de Galicia*”).

Iníciase, preguntando ... ¿que entendemos por formación do profesorado?, ¿cal é o senso dos CEFOCOPs?...

Lemos a páxina 24 do documento do anterior Plan Marco, que fala das características dun novo modelo de formación: formación descentralizada, o profesorado participa activamente no deseño, desenvolvemento e avaliación...

- ... A participación directa realízase a través das actividades presenciais e indirecta nos cursos...

- ... Di que descentralizada será porque antes (cando aínda non había unha rede, senón os primeiros formadores de formadores), todas as actividades as programaba a Consellería, agora poderá dicirse isto porque hai CEFOCOPs e Centros educativos ..., pero isto sería descentralización física.

- Vai máis alá porque o profesorado sabe mellor que ninguén cales son as súas demandas ... e así serían necesidades sentidas... Descentralización entendida como que as iniciativas parten do profesorado (actividades non presenciais) e dos CEFOCOP a través da detección de necesidades.

O propio sistema educativo crea necesidades ao haber unha Reforma educativa...

O CEFOCOP é un elemento que está no medio da Consellería e profesorado, que é ao que ten que atender... O CEFOCOP é un instrumento da Consellería que recolle as necesidades do profesorado.

As necesidades do sistema non son asumidas polo profesorado.

Antes, nos Centros de Colaboración, nos que un xoves ao mes se reunía o profesorado da comarca e trataba un tema educativo e cada quen era poñente ...

- 32 ... di que había interese
- 33 - ... porque estaban na aldea e querían saír.
- 34 - ... di que se regalan certificados das actividades non presenciais.
- 35 - ... unha profesora dixo que a ela que lle pasaran a folla para firmar
- 36 (sen asistir á reunión...).
- 37 - ... di que se poden considerar dúas posturas: unha idealista,
- 38 positivista, segundo a que o profesorado pode formarse, e outra máis realista,
- 39 negativa, que di que non pode, non é capaz...
- 40 - ... Confiar no profesorado...
- 41 - O tema é ¿ que entendemos por descentralización?.
- 42 Formación de arriba- abaixo, abaixo- arriba, mixto ...
- 43 - ... di que o profesorado non está capacitado para expresar as súas
- 44 necesidades, ou non sabemos interpretalas? non temos recursos para “velas”?
- 45 ...
- 46 - ¿Descentralización?
- 47 Remata quedando pendente continuála.

48

49

## 50 XUNTANZA COMISIÓN INTERNA, 23/10/2008

51

### 52 CONVOCATORIA DE REUNIÓN

Organismo convocante		Centro de Formación e Recursos					
Lugar de reunión		Sala de xuntas do CFR					
Nº de reunión	1	Data	23-10-08	Hora inicio	10:00	Hora remate	14:00
Propósito	Formación do equipo						

53

## ORDE DO DÍA

- Planificaci3n da formaci3n e autoformaci3n.
- Construcci3n das necesidades formativas do equipo asesor: decisi3ns sobre a tem3tica para o inicio do traballo.
- Organizaci3n e posta en marcha da difusi3n da avaliaci3n de diagn3stico.

Ourense a, 20 de outubro de 2008

Asdo.: ..

54

55 (Nomes das 15 persoas convocadas)

56

57

58 **XUNTANZA N3 1** (Borrador de acta que se completa con notas  
59 propias).

60 Desígnase a quen moderará e ac3rdase que se levantará acta seguindo a  
61 orde alfab3tica de nomes.

### 62 **1. Informaci3n sobre a xuntanza dos directores e directoras dos** 63 **centros de formaci3n.**

64 Antes de iniciar os puntos da orde do d3a, ... informa de distintos  
65 aspectos que se trataron na xuntanza de directores/as en Santiago.

66 ... manifesta: non me opo3o, pero que non sexa precedente porque  
67 dixemos que estas reuni3ns eran sagradas, s3 para a nosa formaci3n ...

68 ⇨ Nesa xuntanza trasladouse á Conseller3a o malestar dos CFRs sobre a  
69 organizaci3n e funcionamento dos cursos de *Ense3a TIC* que se est3n  
70 celebrando en todas as provincias, e que en Ourense foron encargados á  
71 Academia Postal.

72 ⇨ Neste trimestre vaise celebrar un curso sobre prevenci3n de riscos  
73 laborais. Pagarase a docencia a 50€/hora.

74 ⇨ Curso de Galego para profesorado de pr3cticas. Cada profesor/a,  
75 deber3 asistir no centro do seu 3mbito. Estudaranse os casos excepcionais.

76            ¬ Asistirán ás Xornadas de Avaliación de diagnóstico en Asturias, ...  
77 e...

78            ¬ Infórmase que proximamente se porá en marcha o plan de formación  
79 do próximo curso, para que o teñamos en conta na nosa temporalización.

80            ¬ Seguen as instrucións do curso pasado con respecto á compatibilidade  
81 dos plans centralizados coas distintas convocatorias de actividades de  
82 formación. Estas instrucións están colgadas na intranet.

83            ¬ Segundo instrucións da Consellería, a partir do mes de xaneiro hai  
84 que ir aos centros explicando a avaliación de diagnóstico.

### 85            **1. Planificación da formación e autoformación**

86            O asesor responsable da formación interna,...informa das achegas que o  
87 equipo aportou sobre necesidades formativas, que se poderían agrupar nos  
88 seguintes grandes temas:

89            ¬ Estratexias e recursos para asesorar aos centros no desenvolvemento  
90 curricular.

91            ¬ Estratexias para aplicar as TICs: traballo en redes, Web 2.0, páxinas  
92 de contidos....

93            ¬ Deseño da formación: A elaboración de proxectos.

94            Así mesmo recorda que temos xa acordada a formación sobre o  
95 encerado dixital, para a que temos reservada na terceira semana de decembro, o  
96 martes día 16 e mércores 17.

97            Neste punto iniciase un debate sobre a obriga de asesorar aos centros  
98 sobre as probas de avaliación de diagnóstico, e si isto debe condicionar ou non  
99 as nosas necesidades de formación como equipo. Coméntanse si realmente os  
100 centros nos teñen solicitado información sobre as probas, sendo moi poucos os  
101 centros que realizaron esta demanda. As poucas que chegan, refírense máis a  
102 criterios de promoción e titulación.

103           - ... Di que ve unha oportunidade de falar do cambio metodolóxico que  
104 supón, facer algo moi sinxelo...

105           ...



106 - ... Di que se trataría de ver que hai detrás da avaliación de diagnóstico,  
107 que liñas metodolóxicas, tarefas, etc., leva consigo...

108 **2. Construción das necesidades formativas do equipo asesor:**  
109 **decisións sobre a temática para o inicio do traballo**

110 Despois dun arduo debate, no que se mesturan as necesidades de  
111 formación do equipo coas necesidades de formación dos centros, decídese o  
112 tema de traballo para a nosa formación:

113 **O DESENVOLVEMENTO CURRICULAR: A AVALIACIÓN DE**  
114 **DIAGNÓSTICO.**

115 ... quere manifestar tamén que xa dende a súa primeira intervención  
116 pedía que se elixira o tema obxecto de traballo, e dada a amplitude do que saíu,  
117 que se decida agora sobre o inmediato, priorizando o aspecto polo que vamos a  
118 iniciar o traballo.

119 - Manifesta que vai a facer unha reflexión persoal: teño a sensación de  
120 algo xa visto. Levamos divagando toda a mañá. Algo que, igual cando  
121 comezamos a traballar é propio, pero agora... Fai dous anos traballamos en  
122 asesoramento, detección de necesidades, etc., O ano pasado en convivencia,  
123 TIC, ..., pero en concreto, por onde tirar para ir a un centro nada... Non sei se  
124 nos faltan uns obxectivos claros ou que...

125 - Quizais o que podíamos facer é como un plan de mellora, un cadriño  
126 con obxectivos, responsables, repercusión no centro...

127 - ... Di que temos que concretar porque se non nada...

128 - ... Di que todos temos a sensación de que botamos un montón de horas  
129 e nada. Porque non sabemos a onde vamos, ...Cree que agora temos que facer  
130 un esforzo para orientar aos centros e profesorado, ver si facemos un proxecto  
131 para chegar, para enfrontar esa proba de diagnóstico. Contactar co grupo que  
132 está a facer a proba e ver o que está facendo...Xuntar esforzos para dar unha  
133 resposta nese sentido.

134 - O problema de que non sabemos onde imos é porque non temos un  
135 plan de actuación do centro. Agora mesmo estamos a falar de avaliación  
136 diagnóstica, si tiveramos un plan...E logo... véxote moi obsesionado coa

137 avaliación, vai a dar os resultados que sexa. Con dicir que hai que darlle  
138 algunha orientación das probas parece que queremos asumir a función do  
139 profesorado ... A ver si lle preparamos as probas, igual que en calidade viñan a  
140 dicirnos antes o que tiñamos que facer nós...

141 - Para que o fixeramos...

142 ...

143 - Penso que todos temos razón, se teñen fame algo lle teño que dar o cal  
144 nos condiciona.

145 - Si, pero non trucos, senón o que hai...

146 ... Unha e outra vez sae o da avaliación de diagnóstico, logo parece que  
147 é unha necesidade... Xa temos sobre a mesa una necesidade e tratamos de  
148 organizarnos...pois fagámolo. Si acaso priorizar, ... que primeiro me parecía  
149 mal pero agora xa case non sei.

150 ...

151 - ... Di que a proba de diagnóstico é a punta do iceberg. Cando vaia a un  
152 centro diranme e que eu iso non o dou...Igual teño que ir ao primeiro nivel, a  
153 programación. O que fago é adiantarme ao resultado para previlo.

154 - Estamos a evidenciar falta de traballo en equipo igual que nos centros.  
155 Temos un tema sobre a mesa que nos preocupa, a avaliación de diagnóstico e  
156 non...

157 - Creo que xa se decidira traballar nel.

158 - Xa o decidiramos, eu cría que si.

159 - Estamos niso...

160 - Ben, vou a recoller o de... Vamos a ver se temos decidido o tema, si o  
161 temos, e que material vamos a utilizar. Vamos a decidir sobre isto e iso é  
162 traballar en equipo. Facemos unha rolda para manifestarnos.

163 Ímonos manifestando, hai unha abstención e acordo no da avaliación  
164 pero apostilando con temas que se poderían tratar. Hai unha expresión de  
165 desexo de rematar a web, ante a que se di que sexamos realistas porque en  
166 xaneiro haberá que enfrontarse ao tema da avaliación. Coméntase que cada  
167 quen está a manifestarse e que estamos construíndo equipo.

168 - ... di, si como suma de individualidades, pois vaia maneira.  
169 - ...  
170 ... desexa manifestar, e que as3 conste en acta: creo que os nosos  
171 procedementos de traballo son manifestamente mellorables, te3o que dicilo. O  
172 meu compromiso coa educaci3n imp3deme calar... e que espera que nos  
173 esforcemos como equipo, para que as3 resulte no futuro.

174 Continua habendo manifestaci3ns ata que se decide.

175 Como grandes aspectos do desenvolvemento curricular f3xanse: o  
176 Proxecto Educativo, a concreci3n curricular, as programaci3ns e a avaliaci3n  
177 de diagn3stico.

178 Dec3dese comezar pola avaliaci3n de diagn3stico e o que emane de ela.  
179 Xuntar3monos os pr3ximos d3as 13 e 27 de novembro e 11 de decembro,  
180 quedando os d3as 16 e 17 de decembro para o encerado dixital.

181 Para comezar ac3rdase que ... aporte ao equipo informaci3n sobre as  
182 probas Pisa, Pirls..., que ... e ..., aporten a informaci3n sobre as Xornadas de  
183 Avaliaci3n en Asturias, e que todos e todas os demais aportemos informaci3n  
184 que consideremos importante para traballar o tema.

### 185 **3. Organizaci3n e posta en marcha da difusi3n da avaliaci3n de** 186 **diagn3stico.**

187 Qu3dase en esperar a que saia a orde que regula a avaliaci3n de  
188 diagn3stico en Galicia.

189 ... manifesta que lle gustar3a rematar con unha autoavaliaci3n da sesi3n e  
190 sinala: non en tanto o tempo invertido, con todo o que falamos, o mero feito de  
191 traballar e facer catarses, chegar a algunha conclusi3n, douno por positivo.

192 Estase de acordo coa idea e rem3tase facendo unha autoavaliaci3n e  
193 reflexi3n sobre a din3mica de traballo da sesi3n.

194 A valoraci3n 3 positiva, fundamentalmente polo que o di3logo e debate  
195 aporta de riqueza e aprendizaxe en equipo, a3nda que debemos optimizar o  
196 tempo, mellorar o noso procedemento de traballo e a nosa toma de decisi3ns,  
197 algo que esperamos remediar co rodaxe destas xornadas de autoformaci3n, que  
198 consideramos moi rendibles para a formaci3n do equipo.

199

## COMISIÓN INTERNA, 13/11/08

200

201

### CONVOCATORIA DE REUNIÓN

Organismo convocante		Centro de Formación e Recursos					
Lugar de reunión		Aula B do CFR					
Nº de reunión	2	Data	13-11-08	Hora inicio	10:30	Hora remate	14:00
Propósito		Formación do equipo					

202

### ORDE DO DÍA

1. Información sobre as Xornadas de avaliación de diagnóstico de Asturias
2. Análise da información aportada polo equipo.
3. Organización, planificación e toma de decisións das actuación de posta en marcha da difusión da avaliación de diagnóstico.

Ourense a, de novembro de 2008

Asdo.: ..

203

204

### 1.- Información sobre as Xornadas de avaliación de diagnóstico de

#### Asturias:

... informa da súa asistencia ás Xornadas de AD de Asturias:

- Nun primeiro momento tratáronse as CCBB (referido a Asturias), xa no segundo día ...fai a presentación da AD para Galicia. Foi de interese o que levan feito en Asturias con probas en centros dende o 2005, onde... informa sobre todos os apartados: como se fixo, como se avaliaba, estrutura, que se pretendía cara o alumnado, enfoque, ... por último analízanse os resultados e expón como se fai a media deles explicando o valor engadido (pois non tódolos centros se poden medir polo mesmo raseiro).

De todo isto aporta a presentación e os baremos.

216 Nas Xornadas tam3n se aportou un libro de educaci3n por  
217 competencias e un folleto de informaci3n sobre AD en Asturias.

218 Destaca como punto negativo das Xornadas un interesante taller onde  
219 se intentaba dar resposta a unha problem3tica dun centro respecto da aplicaci3n  
220 da AD, e que por deixalo para o final non deu tempo suficiente para  
221 desenvolve-lo.--

## 222 **2.- An3lise da informaci3n aportada polo equipo.**

223 ... recorda o compromiso do equipo de recompilar informaci3n sobre a  
224 AD, el mesmo informa que recompilou informaci3n para poder elaborar unha  
225 presentaci3n que logo se puidera usar cando se visiten os centros. Ao mesmo  
226 tempo comprom3tese a enviar ao equipo informaci3n sobre actividades PISA e  
227 PIRLS

228 ... incide en que debemos definir que queremos transmitir cando  
229 vaia-mos aos centros.

230 ... matiza que deberemos ter coidado a informaci3n que vamos a usar  
231 pois cada CA ten os seus propios bolet3ns, circulares, ... que non sempre te3en  
232 a mesma informaci3n.

233 A continuaci3n... m3stranos a presentaci3n na que ten traballado e  
234 ac3rdase que esta informaci3n estar3 dispo3nible para que o equipo a descargue  
235 dende un ftp que estar3 temporalmente activo.

## 236 **3.- Organizaci3n, planificaci3n e toma de decisi3ns das actuaci3n de** 237 **posta en marcha da difusi3n da avaliaci3n de diagn3stico**

238 Con toda a informaci3n aportada comezamos a definir que 3 o que  
239 vamos a facer.

240 ... prop3n un modelo de recollida de propostas para definir as fases 3  
241 hora de intervir nos centros.

242 Neste punto establ3cese un debate onde se van vertendo distintas ideas  
243 e maneiras de informar nos centros sobre a AD: intervenci3ns onde se verten  
244 opini3ns sobre que 3 o que demanda o profesorado (...), sobre un sistema de  
245 Detecci3n de Necesidades antes de intervir (...), sobre pospostas de elaboraci3n  
246 de informaci3n b3sica concisa e clara (...), proposta de recompilar e

247 seleccionara información tendo claro de que se vai informar e logo en función  
248 da demanda de cada centro facer uso dela (...), de cuestionar se se van a definir  
249 obxectivos ou só se vai plantexar o obxectivo de informar, compatibilizar  
250 posturas entre o que propón (...), proposta dun plan sobre a AD non só a corto  
251 prazo senón tamén a longo prazo con obxectivos máis amplos que só informar  
252 (Carmen), ter en conta os recursos dos que se dispón á hora de decidir o que  
253 facer (...), da necesidade dunha Av. Inicial (...), ...

254       Ao final decidiuse seguir o modelo proposto inicialmente por... onde se  
255 van recollendo propostas de actuación para cada unha das seguintes fases:  
256 Sensibilización, Elaboración, Difusión e Avaliación.

257       Intentamos poñernos de acordo no primeiro punto e recóllense as  
258 propostas para a fase de sensibilización:

259       Elaboración de cuestionarios para que o Equipo Directivo (ED) o pase  
260 ao profesorado

261       Reunións comarcais

262       Contactar co ED

263       Reunión coa CCP ou claustros en centros pequenos

264       Reunión co ED, orientador/a coordinadores de ciclo

265       Reunión cos claustros e crear a necesidade de coñecer todo o relativo á  
266 AD.

267       ....

268       Xurde a idea de ter como posibles tódalas propostas e aplicar a máis  
269 axeitada segundo o contexto. Tamén se opina que se debe evitar visitar ao  
270 centro varias veces. ...propón que é necesaria unha presentación antes de  
271 difundir a información. Adaptar logo un cuestionario sinxelo para recadar unha  
272 avaliación. inicial e a partir dela adaptar a información que se lle vai a  
273 proporcionar ao centro.

274       ... pon de manifesto a idea de que se debe implicar a todo o  
275 profesorado, non só o de 4º EP e 2º ESO.

276       ... insiste en elaborar un documento e logo en base a el ir descubrindo  
277 en que aspectos debemos facer fincapé ou en como o vamos transmitir.

278           O equipo est3 de acordo en que falta unha fase de Elaboraci3n antes da  
279 fase de Difusi3n e dec3dese organizar grupos que se far3n responsables de  
280 elaborar a documentaci3n:

281           Ppt: ...

282           Cuestionario: ..., ...

283           Carta: ...

284           Cartel: ...

285           Ponse como prazo a pr3xima reuni3n do d3a 27 de novembro.

286           Rem3tase facendo unha autoavaliaci3n e reflexi3n sobre a din3mica de  
287 traballo da sesi3n.

288           A valoraci3n 3 positiva, pero dest3case que debemos seguir mellorando  
289 nos aspectos que xa se puxeron de manifesto na outra sesi3n: optimizar o  
290 tempo, mellorar o noso procedemento de traballo e a nosa toma de decisi3ns.

291

292

*ANEXO nº 4.4.*  
*Xuntanzas Autonómicas*  
*referenciadas*



## XUNTANZA AUTONÓMICA, 02/05/1998

(Reunión de asesores/as de matemáticas de todos os CEFOCOP da Comunidade, co obxectivo de afrontar a planificación das actividades de área, matemáticas).

- ... Falou da figura do *Enlacep*, que hai noutros centros de formación de fóra de Galicia, que transmitiría as necesidades de formación do seu centro.

Non se segue comentando sobre o tema e comeza unha rolda na que cada quen comenta as posibles actividades ou ideas para o deseño das actividades do Plan do próximo ano 1998-99.

- Comenta que nas actividades para a ESO debe transmitirse a idea de que e unha, non separación dos dous ciclos. Solicita ao profesorado que trate de ver como se desenvolve un contido ao longo de toda a etapa.

- ... Di que vai a dedicar dúas sesións do curso a relación entre ciclos

- Eu farei algo tamén para bacharelatos, como este ano que tiver actividades de programas de ordenador como Excel, SSPS, Derive ...

- Se se fai unha actividade para bacharelatos pórse de acordo en que programas, etc., que teñan utilidade / captar clientes, compatibilizar ambas cousas...

- Di que a matemáticas escolar debe cambiar no senso de que o que fan as máquinas que o fagan e que a intelixencia se empregue en pensar. O profesorado debe comprender isto primeiro. Hai moita matemática ademais de algoritmos, pénsase (o profesorado), que non haberá que facer se non se ensinan os algoritmos.

- ...Eu planificarei para ESO e Bacharelato.

- ... Eu igual

- ... Eu penso en facer cursos con módulos de 30 ou 40 horas, de 10 horas máis 10 e outras 10 de práctica... Certificando segundo fagan.

Pénsase que normalmente non se fai así, pero el faino.

- ... Vós poñedes traballos prácticos nos cursos?.

33            Só en dous CEFOCOP se pide ao profesorado un traballo práctico como  
34 remate dos cursos.

35            - ... Ben, eu para a ESO tamén ofertarei cursos de 30 ou 40 horas, con  
36 unha ou dúas sesións sobre o curriculum es en diferenciar os ciclos, con  
37 contidos que recorran toda a etapa... Aspectos importantes a tratar son a  
38 metodoloxía de resolución de problemas, a avaliación, xestión dea ula... Non  
39 importan os temas...

40            Todo o mundo está dea cordo.

41            ... En Bacharelato, non sei, dalo a coñecer, algo de calculadora gráfica,  
42 novas tecnoloxías...

43            - Eu incluirei os temas transversais, integrados.

44            - Eu non pense inas actividades que vou a programar, pero ao  
45 oírvos... É importante articular a etapa da ESO como un todo, un continuo, a  
46 atención á diversidade, interésanme os contidos transversais dado que están a  
47 facer PECs, PCCs de área...

48            - Eu quixera repetir o curso de tangran de Primaria ..., nesta  
49 actividade ofértase todo tipo de actividades para matemática sen primaria. Este  
50 ano teño dous seminarios permanentes de primaria, elaborando materiais, este  
51 tipo de actividades soe ter éxito, maneira de facer clientela...colaborar con  
52 primaria, porque son actividades que van a aula aínda que logo, claro, precisan  
53 ser reflexionadas...

54            - O tempo de 3 horas de matemáticas, paréceme fatal, habería que  
55 facer un escrito á Consellería... E o Obradoiro de matemáticas en vez de ser  
56 optativa debería ser un recurso metodolóxico. En todo caso que o obradoiro  
57 non se tome coma máis matemáticas par aos que non acaden os obxectivos...

58            - Gustaríame ter tempo para as matemática se desenvolver unha  
59 cultura científica..., non facer cursos...en todo caso entre varias áreas: ciencias,  
60 sociais, mates..., con saídas, etc...; pero hai cursos que custa levalos adiante por  
61 clientela... Facer algo estea conectado con diversificación curricular que obriga  
62 a unha intervención interdisciplinar...

- 63 - Penso en captar profesorado, de maneira que estea no traballen  
64 temas que lle propoña e que para o curso expoñan...
- 65 - Teño un grupo internivelar de astronomía ao que lle propuxen  
66 traballar para logo tratalo no programa de diversificación...Os programas de  
67 diversificación poden axudar ad ar postos de traballo...
- 68 - Os grupos de traballo serían un instrumento ao servizo da asesoría...  
69 É a modalidade menos autónoma, o asesor/a sempre presente.
- 70 - Estanse facendo unidades, na Consellería, para diversificación, falei  
71 con (cargos na Consellería) pero non me dixo nada. Poderían facerse grupos con  
72 matemática se ciencias... O ámbito científico-técnico pode ser só mate se  
73 ciencias e deixar aparte a tecnoloxía ...
- 74 - Pero a través da tecnoloxía daríasele significatividade ao  
75 currículo...
- 76 - A separación sería só para ter máis horas, pero pódense dar  
77 matemática se ciencias a través da tecnoloxía.
- 78 - A pena é que o neno/a chegue aos 16 anos e estea cheo de  
79 experiencia de fracaso.
- 80 Coméntase que se debería evitar coa atención á diversidade.
- 81 - Cumpriría estar coordinados con ciencias e tecnoloxía.
- 82 - Outras cousas, pensando no documento borrador da Consellería  
83 para facer un novo Plan Marco, habería que contestalo..., solicitamos un  
84 seminario permanente?. Eu firmo se ti o fas...
- 85 - En educación física fixeron unha revisión da nosa formación; é  
86 dicir, de toda a formación, da nosa historia de asesoría.
- 87 - Cuantitativa.
- 88 - Coller un tramo...Como foi cambiando a traxectoria do propio  
89 CEFOCO P e do profesorado, como foi afectando od os sexenios, coller as  
90 memorias
- 91 - Grampalas?...(ironía).
- 92 - Facer unha recollida de datos, datos das memoria... e partindo deles  
93 ver o que interesa ou non

94           - No documento da Consellería vertéronse cousas fortes sobre os  
95 CEFOCOPs, e a xente que traballamos neles..., que non me ningunee  
96 algún...ou mellor, ningún...  
97 (Hai malestar pola valoración negativa, semella que asesores/as somos uns  
98 vagos, ...)  
99 Decídese facer o seminario, coordinador... Análise da formación permanente  
100 do profesorado na asesoría de matemáticas no último sexenio.  
101 ...  
102 Entón, concluimos que faremos actividades para ESO e Bacharelato...que  
103 inclúan experiencias e propostas de atención á diversidade, que fagan fincapé  
104 nela, integración dos temas transversais no currículo, avaliación e xestión de  
105 aula...  
106 (Final e despedida afectuosa).

*ANEXO nº 4.5.*

*Xuntanzas Internas referenciadas*

## XUNTANZA INTERNA, 04/11/1994

Xuntanza interna das comisións do centro, con previa convocatoria, para estudar as modalidades de formación co obxectivo de elaborar o Plan Provincial de formación do próximo curso.

Trabállase por comisións para debater sobre as modalidades de formación. A proposta do procedemento de traballo ven dada na convocatoria.

Considérase que se presentan problemas ou aspectos de mellora; a formación é un tanto descontextualizada, condicionada pola xustificación económica. Non se avalía o traballo práctico nin as persoas que asisten. Non en tanto, hai opinións que consideran que a estrutura é bastante axeitada tal e como está no Plan, iso si, debería reducirse o número de cursos. Tamén hai voces que consideran que son os/as propios/as asesores/as os causantes da devaluación dos cursos.

Faise unha proposta de estrutura para a modalidade curso :

-Fase teórico-práctica: o poñente traballaría coa xente , non conferencia. O profesorado faría plan de actuación. O plan de actuación permitirá o seguimento.

Fase de aplicación na aula, como continuidade do curso, o problema estaría en como certificar isto.

Seguimento da aplicación na aula

Orientacións para a avaliación

Máis real a fase práctica

Respecto de outras modalidades:

Encontros, elaboración dun documento final resultado da exposición e debate..., monográficos, de corta duración.

Xornadas: opinións favorables a que sexan só informativas.

Tamén se manifesta que se poderían desenvolver de modo similar ás escolas de verán, con comida, ...

Outra modalidade podería ser Ciclo de conferencias: con exposición e debate, coloquio despois da exposición [feedback].

32 ...

33 Remata a xuntanza quedando o falado como referencia na elaboración  
34 do Plan.

35

36

### 37 **XUNTANZA INTERNA, 12/12/2006**

38

39 Plan Anual

40 Estamos en período de elaboración do Plan Anual do vindeiro ano. O  
41 día 18 temos que presentar as actividades que propón o CFR, as que non van  
42 por vía das comisións de área. As de área preséntanse a través da comisión  
43 correspondente ou, se fose o caso, por proposta propia, unha por área e 2 de  
44 reserva que entrarán ou non segundo o acordo do cumprimento das liñas...

45 En infantil e primaria o plan de actuación ha de ser igual para todos? ...

46 Lense as liñas prioritarias. As modalidades de difusión máis amplas,  
47 xornadas e encontros, para o tema da LOE. En Santiago faranse actividades  
48 destas modalidades ..

49 - Na comisión de linguas, faise sen especificalo

50 - Nós podemos facer xornadas para difundir a LOE, porque hai xente  
51 que non vai a Santiago.

52 - Si, unhas xornadas. As competencias básicas, un apartado dentro  
53 delas?.

54 - Un curso sobre competencias básicas.

55 - Non se ve como un cursos, desenvolveo nós nos cursos

56 ...

57 Convivencia:

58 - Habería que ver as da comisión.

59 - Aquí montar un itinerario.

60 - Ademais de orientación e transversalidade, faranse uns encontros para  
61 equipos directivos, orientación, sobre o P. Educativo, LOE...

62 - Hai novos borradores de ROC

63 -Deseñar unha actividade de educación para a cidadanía.

- 64 - Si.
- 65 - Esperar a ver o que propón a comisión de transversais.
- 66 - Mellora da competencia lingüística. Unhas xornadas de difusión:
- 67 posibilidades, Programas Europeos, traballo colaborativo, ...
- 68 - Introducción ás TIC...
- 69 - Se se fai un curso de introdución só aquí, e as seccións?.
- 70 - Un básico e outro medio.
- 71 - Manter un nivel inicial e outro intermedio. Na área meter un módulo en cada
- 72 actividade que recolla o tema da introdución na área...
- 73 - Ademais dos dous que lle corresponden, non sei se un desdobre nas seccións:
- 74 básico e medio en Ourense; inicial no Barco, Verín?...
- 75 - (eu) Falta falar entre nós por que desde as TIC pénsase que descoidamos o
- 76 aspecto didáctico e á inversa.
- 77 - Eu vexo a área das TIC para o dominio da ferramenta e nas áreas a
- 78 introdución didáctica...
- 79 Sobre a LOE, unhas xornadas ...
- 80 -Traballo colaborativo...
- 81 - Metido o de competencia en comunicación lingüística aquí como un módulo
- 82 ou ao revés?.
- 83 - Eu vexo nas áreas e as ferramentas no uso básico das TIC.
- 84 - Eu vería uns encontros de intercambio de experiencias como un módulo.
- 85 - Unha actividade aberta a todo o profesorado. O que non ven ás actividades
- 86 atraelo, solemos pensar no profesorado que ven ás actividades e non no outro.
- 87 - Lembro que hai tempo se falara dunha actividade a desenvolver por módulos
- 88 que se certificaban separadamente...
- 89 - Complicado.
- 90 - Darlle protagonismo a ámbalas dúas actividades: intercambio e darlle varias
- 91 posibilidades de facelo...
- 92 - Está todo na rede..., buscar...Hai que ir á integración.
- 93 - Á raíz do que di Carmen, ocrreseme unir a difusión da LOE, mellora das
- 94 competencias e traballo en rede, en módulos que ti podes asistir a un ou a



- 95 outro...Dese modo todo o profesorado levaría a formación nos diferentes  
96 aspectos.
- 97 - Fálase de que haxa comida, ... Serían moitas persoas. Podería asistir o equipo  
98 directivo e algún profesor/a.
- 99 - Unhas xornadas fóra, buscar algo diferente polo/a lugar, a forma...
- 100 ...
- 101 ¿Cantas actividades temos?.
- 102 1 Xornadas LOE.
- 103 1 de convivencia.
- 104 1 De competencia en comunicación lingüística.
- 105 3 ou 4 de Informática.
- 106 1 Xornadas de intercambio e traballo colaborativo.
- 107 Algunha outra máis?.
- 108 - Potenciación da formación en centros.
- 109 - Propostas propias:
- 110 - Formación para os coordinadores/as de proxectos
- 111 - Tense falado de algunha sobre a xestión de formación no centro.
- 112 - Nas LOE dise que os centros terán que elaborar as súas propostas  
113 pedagóxicas...
- 114 Temos pois dúas opcións
- 115

Opción A		Opción B	
Difusión da LOE	Xornadas	Mix difusión, competencias, intercambio. Traballo colaborativo	Xornadas
Convivencia	Encontros	Convivencia	Encontros
Competencia Lingüística	Xornadas	Competencia Lingüística	Xornadas
Iniciación á informática. Nivel I	Curso	Iniciación á informática. Nivel I	Curso
Iniciación á Informática I	Curso	Iniciación á Informática I	Curso
Curso de TIC nivel II	Curso	Curso de TIC nivel II	Curso
Curso de TIC. Nivel II	Curso	Curso de TIC. Nivel II	Curso
Intercambio de experiencias, traballo colaborativo	Xornadas	Intercambio de experiencias, traballo colaborativo	Xornadas
Formación para coordinación	Encontros	Formación para coordinación	Encontros
Xestión da información nos centros	Curso	Xestión da información nos centros	Curso

117 - Partimos da opción A para o deseño das xornadas da LOE. Deseñar  
118 a temporalización (principios de curso). En principio pensar en 10 horas.

119 - Prazo: ata venres ás 11.

120 Remata a xuntanza.

121

122

### 123 **XUNTANZA INTERNA, 06/10/2006**

124

125 Xuntanza informal no centro sede.

126 Estamos en proceso de elaboración dos obxectivos de centro para o  
127 Proxecto Educativo, pero como non hai nin sequera tempo para reunirse  
128 aproveitamos que facemos unha breve xuntanza informal na que se revisan as  
129 preinscricións de PFACs que hai e acórdase que a Comisión do Proxecto do  
130 Centro, elabore unha proposta dos obxectivos xerais do Proxecto educativo e  
131 dos do CFR para este ano. Logo daraos a coñecer e faranse achegas para  
132 elaborar a versión definitiva.

133 Respecto dos PFAC míranse os temas e coméntase que para delimitar  
134 ou concretar o tema irá o asesor/a do centro que poderá acompañarse do  
135 especialista (se o tema está concretado), ou con quen queira. No caso de  
136 asesores/as novos podería ir a persoa que foi responsable anteriormente. Ver a  
137 conveniencia de facelo...

138 Remata a xuntanza, comentando que isto se dará a coñecer ás seccións.

139

140

### 141 **XUNTANZA INTERNA, 02/06/2008**

142

143 Esta xuntanza é continuación dun proceso de formación do equipo  
144 iniciado con anterioridade, no que se diferenciaron dúas partes: guías (do  
145 contido) para axudar aos centros a elaborar o Proxecto Educativo e detección  
146 das propias necesidades de formación do equipo. Algúns membros do equipo

147 comentaran entre si que debía de tratarse de facer realizar un proceso vivencial  
148 e estiveron de acordo en apoiar a idea na reunión

149 - A persoa que dirixe a reunión di que está a primeira fase feita, a  
150 revisión dos documentos que constitúen o P. Educativo dos centros, agora  
151 trátase de ver as nosas necesidades...e logo buscar relatores/as.

152 Hai unha proposta de que cada quen exprese os obxectivos en voz alta,  
153 ... di que lle gustaría transcender a técnica (sexa a de bola de neve ou cal sexa).

154 (Trato de que cada quen exprese en voz alta cal cre que é o obxectivo  
155 da sesión, intento que o coordinador non "guíe" a través da técnica para chegar  
156 ao punto máis ou menos determinado, ... está nesta liña tamén.

157 Idea: que realmente cada quen exprese o que necesita, quere, coa súa  
158 propia voz ... Penso que tal vez así a formación que se realice responda ás  
159 nosas necesidades reais, sentidas, de maneira que sexa o punto de partida para  
160 desenvolver e vivenciar un proceso querido, desexado, colaborativo de  
161 construción das nosas necesidades, de planificación e de desenvolvemento da  
162 súa satisfacción. O propio proceso sería xa, en si mesmo, formativo;  
163 finalmente, non hai tanta diferenza cos procesos que deberíamos desenvolver  
164 co profesorado e centros...)

165 - Que cada quen diga o que cree que é o obxectivo de hoxe.

166 - É o que acabo de dicir.

167 - ... Vai a falar pero ... dille que espere.

168 Silencios.

169 - A persoa que dirixe a reunión intervén e di: sigo para adiante, (penso  
170 que en lugar de promover que a xente fale, corta). O programa fíxose coa idea  
171 de primeiro deixar tempo para ler os días..., (resume o que xa dixo).

172 - Eu coa visión que me quedei do Plenario, que pode ser errónea, e que  
173 iamos a facer un traballo colaborativo, construír unha visión dos diferentes  
174 plans e programas que teñen que facer os centros e pensei que iso era o que  
175 iamos a facer, para estar ao mesmo nivel que os centros. Con todo, os  
176 compañeiros/as terán outra visión...

- 177 - Eu tiña a idea que di..., e tamén de por en funcionamento a páxina  
178 web.
- 179 - Eu teño anotado que iamos a facer un programa para aplicar a LOE e  
180 os plans de centro.
- 181 - Creo que os plans de centro foron o punto de partida e incluso de  
182 facelos nós... Comentouse que había compañeiros que xa tiñan cousas e  
183 debemos concretar, senón perdemos a mañá.
- 184 - Vou nesa dirección
- 185 - Eu creo que a necesidade quedaba detectada ao dicir de falar sobre os  
186 plans.
- 187 - ...
- 188 - Todos somos maiores, quen queira que fale.
- 189 - A idea xa quedou clara, pero acordouse facer a estratexia. Cada un de  
190 nós dirá que necesito eu sobre os Plans de Centro, etc...
- 191 - Eu a idea inicial é a expectativa non é formación específica nun plan,  
192 o que me obriga a ler todo e coñecelos todos, e se hai xente que xa ten  
193 experiencia ... A ver se somos unha “unidade de intervención rápida”. Eu ei o  
194 que é un Plan lector, pero que me dixeran os compañeiros cousas o que  
195 realmente funciona, con un folio...É a miña expectativa.
- 196 - Na detección de necesidades é o que vai a saír (di quen dirixe a  
197 reunión).
- 198 - Falo do proceso.
- 199 - Se se chegou a consenso non volver ao mesmo. Aclarouse, abriuse un  
200 prazo. Precisamente esta estratexia é boa (técnica nominal).
- 201 - Veña ¡.
- 202 - Estás moi volcado coa estratexia, deixa tempo para madurar a ver se  
203 nos centramos e collemos un camiño.
- 204 - Eu coincido co que dixo..., a expectativa era sobre todos os plans vista  
205 a experiencia cos directores (hai membros do equipo que prepararon  
206 presentacións sobre os diferentes plans para intervir nun curso ao que asistiran

207 directores), que deran unhas ideas esquemáticas, practicas, para chegar a un  
208 centro e enfrontarnos a eses plans que teriamos que elaborar.

209 - No meu caso recoñezo que necesito formación sobre iso e viríame moi  
210 ben, en todos os plans, recoñezo a miña ignorancia.

211 - ... da a palabra a ..., pero este di que está calado.

212 - Foi o que falamos ..., e ..., e máis eu, ter unha visión de conxunto de  
213 todos os plans.

214 - O que se desenvolveu no curso de directores...Igual podiamos ter  
215 asistido...

216 Hai membros do equipo que non se manifestan, están en silencio.

217 - Eu, no que máis perdido estou e na programación das Competencias  
218 Básicas, os outros máis ou menos...

219 - Se queremos ir a un centro nós temos que coñecelos. O profesorado  
220 nos centros dirá que xa poden dar as normas que queiran que vai a seguir  
221 facendo igual. Haberá que motivalo dalgunha maneira, e iso que as  
222 competencias básicas é algo máis achegado.

223 - Iso é o que eu tentaba dicir, podemos saber moito de...TIC, pero como  
224 chegar ao profesorado?...

225 - Vou máis alá, hai propostas que nós vemos non adecuadas e sería  
226 reconducir...Vénseme a cabeza este exemplo porque o vivín o outro día.

227 - Iso sucede porque se fai un plan que non responde ás necesidades do  
228 centro, chámense os procesos curriculares, organizativos, etc., e nós temos que  
229 coñecer as necesidades dos centros. Nós o que temos é que coñecer as  
230 diferentes estratexias e logo aplícalas. Penso que é interesante as estratexias  
231 para elaborar os plans que sirvan para todos, penso que hai que partir do que  
232 hai no centro, logo ir á concreción curricular...Porque eu unha vez que coñeza a  
233 estratexia para elaborar, sensibilizar... Sobre as competencias básicas non ten  
234 necesidade, non a sinte, outra cousa é para o ano que ven a avaliación  
235 diagnóstica.

236 - Mira creo que temos a idea pero deberiamos intentar nós facer  
237 explícitas as nosas necesidades...

238 - Teño unha empanada...Diciamos que iamos a intentar formarnos nós .  
239 Vexo tres partes: O coñecemento sobre o que temos que levar aos centros, o  
240 método de como chegar ao profesorado e as situacións nas que se pode levar a  
241 cabo, que sintan a necesidade. Non sei se podemos dedicarnos máis a unha ou a  
242 outra ou que podemos facer.

243 -Estou con...

244 (Silencio)

245 - Eu recollín: a) Coñecer información; b) estratexias para chegar ao  
246 profesorado e como levalo ao cabo; c) xente que demanda formación en  
247 programación por competencias.

248 - Son cousas moi diferentes.

249 - Eu non o vexo tan lonxe, a idea non é ler o Plan, senón cando eu como  
250 asesor/a, ante unha demanda de X sobre como iso o vou a encarar... Temos que  
251 construír unha resposta de equipo coherente.

252 - De todas maneiras non é unha marabilla, eu asistín ás presentacións.  
253 Outras cousas máis complexas son as competencias básicas, porque esas non  
254 me entran nin con calzador (refírese a propostas de como incluílas nas  
255 programacións). Pasámosvos as ppt.

256 - Volvemos a estar no problema de partida: a que nos vamos a dedicar,  
257 como...

258 - Construír estratexias para construír os problemas que se presenten...

259 - Agora vou separando cousas... Nós ... tivemos sobre competencias,  
260 voume a confesar e podo manifestar que con esa formación podería saber  
261 bastante.

262 Por máis formación que poidamos facer aquí, se nos xurde a demanda  
263 nun centro nós non lle vamos a dar ese relatorio, igual e máis interesante unha  
264 estratexia de intervención que ir a falarlle do plan lector; non vamos a ser  
265 especialistas de...

266 - Creo que vamos ao tema, a min no me gusta dicir intervención senón  
267 como dinamizar.

- 268 - Nós deberíamos axudar aos centros nos problemas que se lle  
269 presentan.
- 270 - Entran os temas transversais...
- 271 - O básico, non podemos ir ao nivel de expor...
- 272 - Non estamos para iso.
- 273 - A formación suficiente para orientar se teñen unha guía...Creo que  
274 temos medios suficientes para facelo.
- 275 - Non teríamos que ser expertos... e cando preguntan sinto  
276 incapacidade...
- 277 - Parece que só quedo eu por falar. Matizar sería importante. Poden  
278 facerse dúas fases: información, contextualización
- 279 ...
- 280 - Podíamos ter un listado delas, a lexislación de referencia,  
281 documentación de referencia (proxectos bos, bibliografía, etc.).
- 282 - Ter un banco de información, polo menos xa sei a onde teño que ir.
- 283 - A contextualización. Ir polos centros e ver como isto se pode traballar  
284 xa que están facéndoos por cumprir. Vamos a botar unha ollada e como  
285 podemos melloralo.
- 286 ...
- 287 - Con respecto á demanda parece que estamos a buscar a motivación.  
288 Isto ven de arriba porque están obrigados e van a chegarnos demandas.
- 289 - Eu sempre lles digo que hai que converter a obrigatoriedade en  
290 oportunidade.
- 291 - Igual é hora, xa que todos falamos, de ir á técnica.
- 292 - Ou xa estamos for...
- 293 - ... Interrompe, e di que cree que hai que escribir porque logo hai que  
294 concretar e sería mellor escribir 1, 2 ou 3 cousas que consideremos...
- 295 - Xa están priorizadas.
- 296 - Non, cada quen por os temas que queira.
- 297 Cada quen achega 3 post-it con suxestións. Saen temas mencionados:  
298 programación das competencias básicas, elaboración dos documentos de



299 centro, oratoria, Windows vista (ironía), proposta dun suposto práctico.  
300 Resúmense.

301 - Digo que se pode reconstruír brevemente o proceso e fágoo, escoitase  
302 e nada máis. (Penso que este era case só o meu interese, quería que fose  
303 formativo realmente o que estabamos facendo, tratábase de experimentar na  
304 propia carne como pode desenvolverse un proceso formativo...Eu pensaba que  
305 eramos autosuficientes, que non necesitabamos de relatores/as para formarnos,  
306 pero logo resultou, na miña opinión, que non. É certo que había certo  
307 esgotamento porque a reunión estaba sendo moi longa e non se lle vían  
308 conclusións).

309 Retómase o debate.

310 - ... Eu son máis esquemático, sorprendeume este procedemento, eu vou  
311 do xeral ao particular: unha formación xeral básica e logo ir ao particular.

312 - ... como a sesión de hoxe a considero de formación, as pregunta é: eu  
313 cando aplico esta técnica no centro, como facer..., esta é a dificultade.

314 - ... di que vivir situacións como que si a prioridade dunha persoa é X,  
315 como se fai...

316 - Vamos a ver, debemos dar resposta a todo.Veremos... Algunha  
317 opinión máis?, (di a persoa que dirixe a xuntanza).

318 - Penso que hai que dar coherencia ao Proxecto Educativo, o que é a  
319 concreción curricular, o plan de convivencia, etc., e os ROC que aínda non  
320 saíron, porque ten que ver co Proxecto Educativo, concreción curricular.  
321 Mirariamos empezar unha visión xeral do Proxecto Educativo que pode pasar,  
322 que pasou, cando se elaboraron, eu teño recollido cousas. Logo a concreción  
323 curricular...

324 - Material temos moito, eu non esquezo isto...

325 - Opinións...

326 - Hai resultados, (segundo o reflectido nos post-it), case 12 optan pola  
327 programación.

328 - Polo que ti explicas e seguindo unha secuencia lóxica desde o punto  
329 de vista do profesorado iríamos a solucionar problemas cando lle xurdan, pero

- 330 ... o ano que ven hai as probas de diagnóstico, habería que ver o que hai e partir  
331 diso.
- 332 - Empezar polas estratexias, son necesarias, son ferramentas.  
333 - Pregunta a ..., como o ves...  
334 - Hai proceso e contido  
335 Estase de acordo
- 336 - Do que falamos, ver a que podemos dar resposta ou non...  
337 - De Competencias Básicas, a programación, ten...  
338 - Eu teño o proceso completo, na miña perspectiva.  
339 - Eu teño algo, pero non me dou aclarado...  
340 - Eu do proxecto educativo teño e o que vós podades achegar. E do  
341 proceso temos o de Imbernón, Guarro, ...
- 342 - Claro, información temos moita, o que eu intentaba era “vivir a  
343 estratexia”.
- 344 - Poden irse compartindo os problemas aos que nos temos enfrontado.  
345 - A comunicación, resulta necesario formarnos nisto?..  
346 - Si  
347 ...
- 348 - Podemos temporalizar. Cantas horas tiñamos para a nosa formación?..  
349 - Temos feitas 4 e hoxe outras 4, quedan 22 horas.  
350 - Tiñamos unha temporalización 6 +6+6+4.  
351 - Paréceme un pouco incoherente...  
352 - Se hai que traer alguén para comunicación menos de 6 horas... O outro  
353 repartímolo como sexa.
- 354 - Vale.
- 355 Organízase e temporalízase a formación a desenvolver. Decídese que as  
356 datas serán o 17 e 18 de xuño e esbózase o programa:
- 357 17 de xuño: DESEÑO CURRICULAR.
- 358 As Competencias Básicas: definición, comprensión.
- 359 A programación por competencias.

- 360           A integración das Competencias Básicas na programación de aula.  
361   Exemplificacións.  
362           Interdisciplinariedade.  
363           A avaliación.  
364           18 de xuño: DOCUMENTOS DE CENTRO. O PROXECTO  
365   EDUCATIVO.  
366           Estratexias e recursos para a súa elaboración, revisión.  
367           Que pode aportar o CFR.  
368           Papel da persoa asesora.  
369           O Proxecto Educativo: integración dos diferentes plans.  
370           ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.  
371           A comprensión oral como competencia profesional.  
372           Presentacións en público.  
373           A comunicación en distintos escenarios.  
374           INTERVENCIÓN EN CENTROS  
375           Detección de necesidades dos centros.  
376           Respostas ás necesidades dos centros.  
377           Como chegar ao profesorado. Recursos, estratexias.  
378           Dinamización dos centros.  
379  
380           Remata a xuntanza, con certo alivio por ter concretado algo.  
381

*ANEXO n° 5*  
*Documentos (5.1 a 5.7)*

*Documento nº. 5.1*  
*Estrutura organizativa do*  
*CEFOCOP*

### 3.- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DO CEFOCOP

#### PUNTO DE PARTIDA:

Aproveita-la estrutura de Comisións estables reguladas e dota-las de funcións concretas. Enténdese que as Comisións funcionan por delegación do Plenario á quen deberá presenta-las súas propostas para seren debatidas e aprobadas ou revisadas.

#### PLENARIO:

Foro de debate, reflexión e toma de decisións, sen menoscabo das competencias estatutarias do consello directivo, do director e dos asesores/as técnico-pedagóxicos/as, reguladas nos correspondentes decretos. Encarga e recibe os traballos, propostas e materiais elaborados polas comisións ou delegacións persoais.

#### 1) Comisión económico-administrativa.

- \* Recompila propostas do plenario e das distintas asesorías sobre calendario e utilización do espazo e o material do centro, para a planificación xeral.
- \* Recompila propostas sobre criterios pedagóxicos.
- \* Colabora na elaboración de presupostos e no control da dispoñibilidade dos recursos globais.
- \* Colabora na xestión burocrática do centro.
- \* Planifica e coordina a elaboración do PEC e o RRI:
  - Recompila e clasifica os acordos do plenario e os documentos aprobados e propón, se é o caso, a súa revisión.
  - Planifica a elaboración definitiva.
- \* Formada polo Director e catro membros.

Compoñentes:

[Redacted signature]

#### 2) Comisión técnica.

- \* Asume a función de selección, seguimento e avaliación de Proxectos de Formación.
- \* Planifica e coordina a elaboración do Plan Provincial.
  - Diagnóstico de necesidades.
- \* Formada polo Director e tres membros regulados oficialmente.

Compoñentes:

[Redacted signature]

#### 3) Comisión de Seminarios Permanentes e Grupos de Traballo.

- \* Planifica a selección, seguimento, asesoramento e avaliación dos mesmos.
- \* Revisa e reelabora os documentos existentes.
- \* Propón o Plenario os temas que considere oportuno.
- \* Formada polo director e catro membros regulados oficialmente.

Compoñentes:

Carmen Quintana Rodríguez

**4) Coordinador de difusión, imaxe e publicacións propias.**

\* Planifica, e coordina a elaboración de carteis, revista e comunicados ós centros... (Non exclúe o consello de redacción da revista).

**Compoñente:** \_\_\_\_\_

**5) Coordinador da información.**

\* Xestiona a información: DOG, comunicados a prensa, relacións con outras institucións.

**Compoñente:** \_\_\_\_\_

**6) Coordinador de formación a distancia.**

\* Funcións propias.

**Compoñente:** \_\_\_\_\_

**7) Coordinador da biblioteca:**

\* Todo o referido a dotación, informacións de editoriais, uso, organización...

**Compoñentes:** \_\_\_\_\_

**COMISIÓN PEDAGÓXICA:**

- \* Formada por todo o plenario, organízase con:
  - Un coordinador
  - Tres membros.(Poden ser distintos para cada tema a tratar)
- Tantos grupos como se considere oportuno.
- \* Os temas decídeos o plenario.

**NOTAS:**

- 1ª Tódalas comisións deben nomear un coordinador que será o responsable ante o plenario.
- 2º Da cada reunión levantarase acta e entregarse periodicamente ó director.
- 3º As comisións estables fixarán unha data de reunión semanal.
- 4º A comisión pedagóxica reunirse en grupos de traballo ou gran grupo en venres alternos en horario de mañá, sen perxuízo de manter outras reunións semanais.
- 5º Pasadas as dúas primeiras reunións o coordinador de cada comisión presentará ó Plenario un plan de traballo coa súa temporalización.
- 6º Cada Comisión regulará o seu propio funcionamento con normas mínimas.

( Aprobada no Plenario do 7 de xullo )

*Documento nº.5.2.*

*Aspectos a ter en conta á hora de  
seleccionar os cursos, xornadas,  
encontros*



***ASPECTOS A TER EN CONTA Á HORA DE SELECCIONA-LOS  
CURSOS, XORNADAS, ENCONTROS. (GRUPO A)***

1. Potenciar os medios de comunicación actuais ( e-mail, enquisas electrónicas) para facer unha detección de necesidades sentida e facer unha difusión da oferta.
2. Facer unha detección “real “ de necesidades.
3. Axustarse á detección.
4. Reducir o numero de actividades por CFR, evitar colisións con outras.
5. Primar calidade sobre cantidade.
6. Suspende unha actividade que non implique “ trauma “
7. Exceso de oferta centralizada.
8. Acotar previamente o numero de actividades a ofertar.
9. Esquecerse da area e dos “gustos “ persoais, ou dos ponentes á hora de a. seleccionar.
10. Que as actividades respondan ó sentir práctico que demandan os/as asistentes nas enquisas de avaliación.
11. Ser realistas cos recursos humanos e materiais existentes.
12. Ter en conta a mortandade da mesma actividade noutros anos.
13. Incentivar ás persoas que participen nas enquisas.
14. Coida-lo deseño: Titulos significativos, contidos detallados, explicitar a tempo-ralización.
15. Seleccionar as actividades grupalmente.
16. Potencia-la comunicación entre quen diseña e quen coordina.
17. Posibilidade de fragmentar actividades longas en modulos.
18. Priorizar na elección de actividades máis xeralistas.
19. Ter en conta á aparición da formación a distancia.
20. Adaptar as actividades á realidade de cada centro.

<b>ASPECTOS A TER EN CONTA Á HORA DA ELECCIÓN E DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS – GRUPO B</b>	
Ideas expresadas:	Idea resumo:
1. Selección de actividades demandadas previamente polo profesorado. 2. Ter en conta as necesidades dos centros. 3. Ter en conta centros de interese 4. Ter en conta as características da zona.	1. Ter en conta as necesidades “reais” tanto do profesorado, como dos centros.
5. Deseños claros, prácticos, que recollan experiencias de aula.	2. Deseños claros, prácticos, que recollan experiencias de aula.
6. Cursos de corta duración, con temas concretos e/ou monográficos	3. Cursos de corta duración, con temas concretos e/ou monográficos
7. Elixir cursos que traten aspectos comúns.	4. Elixir cursos que traten aspectos comúns.
8. Ter en conta a experiencia	5. Ter en conta a experiencia
9. Variedade de oferta formativa	6. Variedade de oferta formativa
10. Que non coincidan datas para un mesmo colectivo.	7. Que non coincidan datas para un mesmo colectivo.
11. Seleccionar cursos con visión de futuro	8. Seleccionar cursos con visión de futuro
12. Ter en conta a dispoñibilidade horaria.	9. Ter en conta a dispoñibilidade horaria.
13. Temporalización adaptada o contexto.	10. Temporalización adaptada o contexto.
14. Adecuación do título o contido da actividade	11. Adecuación do título o contido da actividade
15. Ter en conta as demais modalidades de formación.	12. Ter en conta as demais modalidades de formación.
16. Xornadas ou encontros a días completos.	13. Xornadas ou encontros a días completos.

<b>ASPECTOS A TER EN CONTA Á HORA DA ELECCIÓN E DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS – GRUPO B</b>	
17. Fixar condicións consensuadas para o desenvolvemento da parte práctica. 18. A proposta da parte práctica que sexa factible de aplicar na aula.	14. Establecer criterios consensuados para o desenvolvemento da parte práctica.
19. Revisar/adaptar o sistema de elaboración do Plan anual.	15. Revisar/adaptar o sistema de elaboración do Plan anual.
20. Coherencia no deseño entre a teoría e a práctica .	16. Coherencia no deseño entre a teoría e a práctica .
21. ¿Poderíase ter en conta a opinión e participación da Inspección?	17. ¿Poderíase ter en conta a opinión e participación da Inspección?
22. Cursos dirixidos a colectivos determinados	18. Cursos dirixidos a colectivos determinados

**TÁBOAS COMPARATIVAS COAS IDEAS PRIORIZADAS DOS DOUS GRUPOS DE TRABALLO**

<b>SPECTOS A TER EN CONTA PRIORIZADOS GRUPO A</b>
1. Primar calidade sobre cantidade.
2. Reducir o numero de actividades por CFR, evitar colisións con outras.
3. Adaptar as actividades á realidade de cada centro.
4. Facer unha detección “real “ de necesidades.
5. Coida-lo deseño: Títulos significativos, contidos detallados, explicitar a temporalización.
6. Ser realistas cos recursos humanos e materiais existentes.
7. Que as actividades respondan ó sentir práctico que demandan os/as asistentes nas enquisas de avaliación.
8. Seleccionar as actividades grupalmente.
9. Potenciar os medios de comunicación actuais ( e-mail, enquisas electrónicas) para facer unha detección de necesidades sentida e facer unha difusión da oferta.
10. Acotar previamente o numero de actividades a ofertar.
11. Potencia-la comunicación entre quen diseña e quen coordina.
12. Axustarse á detección.
13. Exceso de oferta centralizada.
14. Priorizar na elección de actividades máis xeralistas.
15. Ter en conta á aparición da formación a distancia.
16. Suspende unha actividade que non implique “ trauma “

17. Esquecerse da area e dos “gustos “ persoais, ou dos ponentes á hora de seleccionar.
18. Ter en conta a mortandade da mesma actividade noutros anos.
19. Incentivar ás persoas que participen nas enquisas.
20. Posibilidade de fragmentar actividades longas en módulos.
<b>ASPECTOS PRIORIZADOS GRUPO B</b>
19. Ter en conta as necesidades “reais” tanto do profesorado, como dos centros.
20. Deseños claros, prácticos, que recollan experiencias de aula.
21. Cursos de curta duración, con temas concretos e/ou monográficos
22. Elixir cursos que traten aspectos comúns.
23. Ter en conta a experiencia
24. Variedade de oferta formativa
25. Que non coincidan datas para un mesmo colectivo.
26. Seleccionar cursos con visión de futuro
27. Ter en conta a dispoñibilidade horaria.
28. Temporalización adaptada o contexto.
29. Adecuación do título o contido da actividade
30. Ter en conta as demais modalidades de formación.
31. Xornadas ou encontros a días completos.
32. Establecer criterios consensuados para o desenvolvemento da parte práctica.
33. Revisar/adaptar o sistema de elaboración do Plan anual.
34. Coherencia no deseño entre a teoría e a práctica .
35. ¿Poderíase ter en conta a opinión e participación da Inspección?
36. Cursos dirixidos a colectivos determinados

Consideramos que para establecer os criterios que imos ter en conta para a elaboración do Plan de Formación, para o 2003-2004, na modalidade formativa de cursos (xornadas e encontros ) debemos ter en conta a problemática que se nos presentou durante estes tres últimos anos. Esta problemática recollémola na táboa explicitada a continuación.

Á hora de fixar criterios, tampouco debemos esquecer a oferta formativa que se leva a cabo nos centros (PFAC, SP e GT) e os cursos de Formación Profesional Específica.

<b>PROBLEMAS QUE SE NOS TEN PRESENTADO Á HORA DA ELECCIÓN E DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS</b>	
Ideas expresadas.	Idea resumo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un grupo significativo de actividades conta con pouca demanda.</li> <li>▪ A selección das persoas asistentes. Incerteza ó descoñece-lo número de asistentes, coincidencia varios cursos.</li> <li>▪ Criterios de admisión pouco claros.</li> <li>▪ Asistentes que proveñen a grande maioría do paro</li> </ul>	Problemas na demanda de actividades e selección do profesorado.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de claridade no deseño.</li> <li>▪ Ter que planificar, programar e organizar actividades deseñadas por outros.</li> <li>▪ Ter que desenvolver actividades das que non se é especialista.</li> <li>▪ Dificultades para encontrar relatores e relatoras edecuadaos</li> <li>▪ Carecer dun banco de relatores e relatoras contrastados.</li> <li>▪ Reptición da documentación para cambia-las datas dun curso, cando hai outras actividades urxentes que realizar.</li> <li>▪ A burocracia</li> </ul>	Problemas organizativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informalidade na asistencia – confirmase e non se ven-</li> <li>▪ Colectivos que demandan cursos e non asisten.</li> <li>▪ Profesorado que chega tarde ós cursos.</li> </ul>	Pouca responsabilidade por parte do profesorado á hora de solicitar e asisitir os cursos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desprazamento do profesorado das outras seccións a Ourense</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación activa do profesorado moi desigual.</li> <li>▪ O profesorado pouco motivado á hora da participación.</li> <li>▪ Protestas, ás veces, por ter que face-lo traballo práctico.</li> <li>▪ A iniciativa de asistir os cursos queda a criterio do profesorado</li> </ul>	Implicación desigual do profesorado no desenvolvemento da actividade. Falta motivación

<b>PROBLEMAS QUE SE NOS TEN PRESENTADO Á HORA DA ELECCIÓN E DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O profesorado concibe os cursos coma un sistema para acumular puntos para os concursos e sexenios.</li> <li>▪ A actual formación fomenta a formación de cara o currículo máis que a satisface-las necesidades dos centros.</li> </ul>		Os cursos percíbense coma fábrica de méritos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Falta de coincidencia</u> na “esixencia” do traballo práctico</li> <li>▪ Uniformidade. Mesmo programa para o mesmo curso en distintas localidades.</li> </ul>		Arbitrariedade á hora de fixar contidos e esixencias.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Non se da unha difusión efectiva da oferta.</li> <li>▪ Falta de fluidez na comunicación.</li> <li>▪ Publicidade dos cursos. Métodos.</li> </ul>		Falta de información sobre as actividades que fomenta ó interese.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de espazos no centro para o desenvolvemento das actividades.</li> <li>▪ Carencia dunha aula para exercicios de expresión corporal.</li> <li>▪ insuficientes recursos (canón, TV adecuada.)</li> </ul>		Falta de recursos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Control do cumprimento legal das condicións establecidas.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descoñecer se a avaliación é fiable</li> <li>▪ Non poder facer unha avaliación demorada.</li> <li>▪ Falta de metodoloxía para a definición e avaliación dos cursos.</li> <li>▪ Desenvolvemento e avaliación da fase práctica</li> <li>▪ Carecer dunha cultura de seriedade e valoración da formación.</li> </ul>		Carencia de metodoloxía para a definición e avaliación de cursos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas á hora de responder a demandas puntuais no momento en que se producen.</li> <li>▪ Falta de autonomía e flexibilidade para responder a demandas puntuais.</li> </ul>		Pouca autonomía para responder a demandas puntuais.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cadro de persoal escasa para poder atender adecuadamente as distintas actividades.</li> <li>▪ Non contar con tempo suficiente as asesorías.</li> <li>▪ Non poder facer un seguimento e asesoramento de calidade nos PFAC.</li> <li>▪ Poucas oportunidades para compartir e contrastar procedementos e recursos empregados en equipo.</li> </ul>		Cadro de persoal escaso. Falta de asesores e asesoras.

<b>PROBLEMAS QUE SE NOS TEN PRESENTADO Á HORA DA ELECCIÓN E DESENVOLVEMENTO DOS CURSOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta dunha adecuada detección de necesidades.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de formación orientada o posto de traballo pola libre elección dos cursos por parte do profesorado.</li> <li>Desconexión entre as necesidades reais dos centros e os cursos <u>demandados polo profesorado.</u></li> </ul>	Falta de rigor na selección dos cursos por parte do profesorado
<ul style="list-style-type: none"> <li>Demasiada oferta formativa. Prima a cantidade sobre a calidade.</li> <li>Exceso de oferta centralizada que non se corresponde, a veces, coas necesidades reais do profesorado.</li> <li>Programación dos cursos dende moi lonxe. A temporización máis próxima.</li> <li>Ter que seleccionar ou propoñer actividades sen consenso sobre prioridades.</li> <li>Seleccionar actividades sen visión de conxunto e sen tempo</li> <li>Dispersión e escasa coordinación entre os organismos que ofertan formación.</li> <li>Falta dun plan sistematizado de formación (x anos)</li> <li>Programación de cursos sen contar coas demais modalidades formativas.</li> </ul>	Falta un plan de formación a nivel Comunidade Autónoma

<b>ASPECTOS AGRUPADOS</b>	<b>IDEA RESUMO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primar calidade sobre cantidade</li> <li>• Reducir o numero de actividades por CFR, evitar colisións con outras.</li> <li>• Ser realistas cos recursos humanos e materiais existentes.</li> <li>• Acotar previamente o numero de actividades a ofertar</li> <li>• Exceso de oferta centralizada.</li> <li>• Ter en conta a experiencia</li> <li>• Variedade de oferta formativa</li> <li>• Ter en conta as demais modalidades de formación</li> <li>• Que non coincidan datas para un mesmo colectivo.</li> <li>• Ter en conta a dispoñibilidade horaria</li> <li>• Ter en conta á aparición da formación a distancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De acordo cos condicionantes que supoñen a oferta total, os horarios dispoñibles, as datas e os recursos, o número de cursos para o Plan Provincial 2003/2004 será de .....</b></li> </ul> <p>(A outra opción era: “Axusta-lo número de actividades ós recursos e medios dispoñibles”).</p>

ASPECTOS AGRUPADOS	IDEA RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar as actividades á realidade de cada centro</li> <li>• Temporalización adaptada o contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adapta-la oferta ó contexto particular de cada CFR.</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facer unha detección “real “ de necesidades</li> <li>• Ter en conta as necesidades “reais” tanto do profesorado como dos centros.</li> <li>• Axustarse á detección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A hora de tomar decisións, partir da información sobre necesidades do profesorado de que dispoñamos nese momento.</b></li> </ul> <p>(Quedamos aquí había unha cuestión que non podemos abordar neste momento pero que deixamos como pendente para traballar nun futuro: DETECCIÓN DE NECESIDADES).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coida-lo deseño: Titulos significativos, contidos detallados, explicitar a temporalización.</li> <li>• Deseños claros, prácticos, que recollan experiencias de aula.</li> <li>• Adecuación do título o contido da actividade</li> <li>• Temporalización adaptada o contexto.</li> <li>• Coherencia no deseño entre a teoría e a práctica .</li> <li>• Que non coincidan datas para un mesmo colectivo</li> <li>• Que as actividades respondan ó sentir práctico que demandan os/as asistentes nas enquisas de avaliación.</li> <li>• <u>Cursos de</u> corta duración, con temas concretos e/ou monográficos</li> <li>• Posibilidade de fragmentar actividades longas en modulos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atender ó deseño das actividades tendo en conta a coherencia entre teoría e práctica e tendendo a cursos curtos, temáticas concretas e/ou monográficos.</b></li> </ul> <p><b>Engadimos posteriormente as xornadas de día completo (apartado 11).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Seleccionar</u> as actividades grupalmente</li> <li>• Seleccionar cursos con visión de futuro</li> <li>• Esquecerse da area e dos “gustos “ persoais, ou dos ponentes á hora de seleccionar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Efectuar de xeito consensuado a selección de actividades para o Plan Provincial.</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar os medios de comunicación actuais ( e-mail, enquisas electrónicas) para facer unha detección de necesidades sentida e facer unha difusión da oferta.</li> <li>• Revisar/adaptar o sistema de elaboración do Plan anual</li> <li>• Facer unha detección “real “ de necesidades</li> <li>• Ter en conta as necesidades “reais” tanto do profesorado, como dos centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Optimiza-los recursos (sacarlles todo o partido) dos que dispoñemos para a difusión/publicitación do Plan Provincial.</b></li> </ul>



ASPECTOS AGRUPADOS	IDEA RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Potencia-la comunicación entre quen diseña e quen coordina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considerar como importante o contacto e comunicación entre quen diseña e quen coordina.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorizar na elección de actividades máis xeralistas</li> <li>Elidir cursos que traten aspectos comúns.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorizar actividades interdisciplinarias e internivelares, aquelas que poidan ser de utilidade a colectivos máis numerosos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Suspender unha actividade que non implique “ trauma “</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entende-lo plan como un programa sen que sexa traumático ter que suprimir algunha das actividades previstas no mesmo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar ás persoas que participen nas enquisas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar mecanismo que motiven a participación do profesorado (individual e colectivamente) nas colleitas de información: contestar como acuse de recibo da súa demanda e informar de en que medida foi atendida a súa demanda ou, no caso de non atendela vía curso explicar porque e que outras opcións se poderían ter en conta para atendela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Axustarse á detección.</li> <li>¿Poderíase ter en conta a opinión e participación da Inspección?</li> <li>Xornadas ou encontros a días completos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demanda-la participación da Inspección.</li> </ul>

ASPECTOS AGRUPADOS	IDEA RESUMO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos dirixidos a colectivos determinados</li> <li>• Ter en conta a experiencia</li> <li>• Priorizar na elección de actividades máis xeralistas</li> <li>• Seleccionar cursos con visión de futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Non esquecer a determinados colectivos e determinadas necesidades con proxección de futuro á hora de face-la selección.</b></li> </ul>

## TÉCNICA DA BOLA DE NEVE CON AXUSTES.

### Obxectivos:

1. Analiza-la problemática que se presenta á hora do desenvolvemento das actividades formativas no CFR.
2. Buscar solucións ós problemas explicitados.
3. Establecer criterios para a elaboración do Plan de Formación para o vindeiro curso.

### Proceso:

1. **Xeración silenciosa de ideas por escrito.**
2. **Rexistro de ideas. Agrupamento destes aspectos por ámbitos. Categorización.**
3. **Posta en común. Debate aclaratorio.**
4. **Priorización das ideas.**
5. **Reflexión sobre os resultados obtidos. Análise dos aspectos priorizados.**
6. **Ve-la forma de aplicar os aspectos (criterios priorizados) ó plan de formación curso 2003-2004.**
7. **Valoración**

*Documento nº.5.3.*  
*Formación en centros. Problemática*

**FORMACIÓN EN CENTROS, (Proxectos de Formación, Grupos de traballo, Seminarios Permanentes). PROBLEMÁTICA, 11-04-2003.**

	PROBLEMAS PRIORIZADOS	POSIBLES SOLUCIONES
CONVOCATORIA/DINAMIZACIÓN/ELABORACIÓN PROXECTO	<p><b>1. Falta unha detección fiable de necesidades. Ás veces os temas elixidos non responden ás necesidades-intereses do centro e/ou do grupo.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunión co Claustro onde se lle comunicará as características da actividade: compromisos, temas de traballo....</li> <li>2. Tempo e esforzo na avaliación da actividade.</li> <li>3. Facer enquisas os centros da zona.</li> <li>4. último mes do curso dedicalo a detección de necesidade reais centro a centro.</li> <li>5. Nos proxectos actuais dedicar unha sesión a detectar necesidades.</li> <li>6. Pasar unha lista previa de posibles problemas que xorden nos centros para reflexionar e priorizar.</li> <li>7. Estudar nós unha posible estratexia de detección de necesidades.</li> <li>8. Propostas de actuación de tódolos membros do equipo.</li> <li>9. Reunións con grupos no Centro, ó longo de todo o ano, para detectar necesidades.</li> <li>10. Reunir os equipos directivos e profesorado representativo</li> <li>11. Facer unha avaliación inicial</li> <li>12. Coñecer a detección realizada polo Servizo centralizado.</li> <li>13. Buzón de suxestións aberto durante todo o ano para detectar necesidades.</li> <li>14. Maior esforzo das asesorías no estudio e detección de necesidades.</li> </ol>

	PROBLEMAS PRIORIZADOS	POSIBLES SOLUCIÓNES
	<p><b>2. Necesidade de clarificación da actividade: obxectivos, compromisos que supón, ...</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar o proxecto en varias fases: borrador , análise do borrador por parte do grupo, elaboración do asesor-a e coordinador-a, aprobación por parte do grupo.</li> <li>2. Explicación clara da implicación que supón o traballo nun proxecto.</li> <li>3. Reunión co Claustro onde se lle comunicará as características da actividade: compromisos, temas de traballo....</li> <li>4. Elaboración e difusión dun protocolo consensuado que clarifique obxectivos, compromisos e tarefas dun proxecto de formación.</li> <li>5. Difusión con power-point ou similar.</li> <li>6. Elaborar unha estratexia clara para dinamizar a participación e detectar necesidades .</li> <li>7. Xuntanza co profesorado e clarificar o documento guía</li> <li>8. A clarificación do documento debe clarificarse na actividade en si, non tanto na burocracia</li> </ol>
	<p><b>3. Non poder “chegar” ós centros/profesorado para dinamiza-la súa participación.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar canles de comunicación cos centros a través de distintos medios: equipos directivos, persoas de contacto....., como mínimo chegar ó Xefe de estudos, como responsable da formación.</li> <li>2. Coidar as relacións cos centros tanto no fondo como nas formas, deixando portas abertas.</li> <li>3. Analizar a historia do Centro</li> <li>4. Priorizar tarefas e primar calidade sobre cantidade.</li> <li>5. Primeiro contacto con Xefes de Estudio e Xefaturas de Departamento de Seminarios, vía e-mail, para dar a coñecer a convocatoria e ofertar a nosa presenza para cando consideren oportuno.</li> <li>6. Profundar na búsqueda de estratexias para facernos necesarios.</li> <li>7. Organización das asesorías: consensuar e repartir tarefas no CEFORE</li> <li>8. Facer unha distribución de tarefas en función do tempo do que se dispón.</li> <li>9. Priorizar as actividades de formación en centros sobre outras actividades presenciais</li> </ol>

	PROBLEMAS PRIORIZADOS	POSIBLES SOLUCIONES
	<b>Falta coñecemento dos centros -da súa historia-.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informarse a través do equipo directivo, coordinadores-as de proxectos, inspección, antigo profesorado e de todo o profesorado.</li> <li>2. Estabilidade das asesorías nas zonas e centros .</li> <li>3. Elaborar unha base de datos que recolla características de cada centro, actividades que realizaron, currículo oculto....</li> <li>4. Base de datos dos centros no CEFORE.</li> <li>5. Ficheiro actualizado no CEFORE</li> </ol>
	<b>As actividades de formación ás veces non son sentidas polo profesorado.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implicar ó profesorado en temas máis reais e darlle prioridade os que lle preocupen e sexan actuais.</li> <li>2. Revisión da convocatoria para favorecer a participación voluntaria e de interese para o propio centro, fomentar debate sobre a vida do centro.</li> <li>3. Traballar sobre as expectativas que ten o grupo con respecto a actividade.</li> <li>4. Detección adecuada de necesidades.</li> <li>5. Formación incluída dentro do horario laboral do profesorado.</li> <li>6. Informar e clarificar.</li> <li>7. Non forzar a realización da actividade.</li> </ol>
	<b>6. Temáticas moi amplas, pouco concretas.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tratar de concretar as actuacións a desenvolver o máximo posible a ámbitos concretos.</li> <li>2. Axustarse a realidade do grupo e as súas necesidades</li> <li>3. Duración segundo necesidade</li> <li>4. Acoutar temáticas, definir temática sentida, secuenciala asentando respostas.</li> <li>5. Concretar problema e colocalo na temática a traballar.</li> <li>6. Que o asesor-a axude a concretar.</li> <li>7. Sempre que sexa posible traballar con visión de futuro marcando un itinerario para outros cursos.</li> <li>8. Clarificar as temáticas da convocatoria.</li> <li>9. Feita a detección, fragmentala se a amplitude do tema o require.</li> </ol>

	PROBLEMAS PRIORIZADOS	POSIBLES SOLUCIÓNES
	<p><b>7. Non realizar, polo menos, unha xuntanza con tódalas persoas participantes.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización das asesorías</li> <li>2. Remitir a 1 e 3</li> <li>3. Realizar ó menos unha xuntanza para concretar o tema e outra para elaboralo e sentilo como propio.</li> <li>4. Facer un calendario e cumprilo</li> <li>5. Desenvolver a figura do coordinador de formación.</li> <li>6. Contactar cos centros para dinamizar a participación</li> <li>7. Priorizar na nosa actividade a dinamización dos proxectos en centros.</li> <li>8. A convocatoria debería recoller como obrigatoria unha primeira xuntanza</li> <li>9. Remitir a 2</li> </ol>
	<p><b>8. A convocatoria dos proxectos segue sendo igual que cando había asesores/as de área e a situación agora é outra.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Achegas que resolvan a situación.</li> <li>2. Formación. Definir competencias dos asesores-as na actividade e formarnos nelas.</li> <li>3. Facer unha posta en común en relación coa convocatoria.</li> <li>4. Implicar ós asesores especialistas no deseño da actividade.</li> <li>5. Pedir colaboración a equipos de expertos na materia</li> <li>6. Formación na elaboración e dinamización dos proxectos.</li> <li>7. Incluír dentro do proxecto coordinadores especialistas.</li> <li>8. Unha vez coñecidos os temas, ver o que podemos aportar.</li> </ol>
	<p><b>9. Falta de cohesión e motivación no equipo que solicita e se compromete.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Non forzar a realización da actividade.</li> <li>2. Asumir o protocolo de traballo ou retirarse</li> <li>3. Suxerir outras modalidades que se adapten mellor o equipo</li> <li>4. Se fose detectado como deberá podería non ter cabida a actividade</li> <li>5. Formación en habilidades sociais.</li> <li>6. Remitir a 1 e 2</li> <li>7. A cohesión e motivación poden ser obxectivos tamén do propio grupo de traballo.</li> <li>8. Que se contemplen os intereses de todos-as á hora de elaborar o proxecto.</li> <li>9. A presenza activa dos asesores.as nas primeiras sesións de desenvolvemento do proxecto.</li> <li>10. Elección dun coordinador-a que sexa dinamizador-a</li> <li>11. Avaliación continúa para que o grupo vaia vendo e solucionando os problemas.</li> </ol>

	PROBLEMAS PRIORIZADOS	POSIBLES SOLUCIÓN
	<b>10. Elaboración individual do proxecto: coordinador/a e/ou asesor/a.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evitala. Implicar ó menos unha parte importante dos participantes.</li> <li>2. Enlazada coa 6,8.</li> <li>3. Actividade formativa para o profesorado que axude a elaborar proxectos de mellora.</li> <li>4. Recoller achegas de tódolos participantes con algunha técnica ou estratexia específica.</li> </ol>
	<b>11. Non hai unha definición clara do noso papel, tanto para nós como para o grupo.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Defínilo como equipo e aclararllo ó grupo.</li> <li>2. Clarificar as expectativas que o grupo ten e aclarar cales podemos contemplar.</li> <li>3. Clarificar primeiro as nosas funcións, e en función delas definir a nosa actuación.</li> </ol>
	<b>12. Non hai unha definición clara do noso papel, tanto para nós como para o grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificar/redefini-las nosas funcións</li> </ul>



*Documento nº.5.4.*  
*Informe técnico. Aspectos comúns*

## **DOC-nº 3, curso 2008-2009**

### **INFORME TÉCNICO- ASPECTOS COMÚNS**

1.- Metodoloxía de traballo e consideracións da comisión técnica do plan anual 2008-2009.

1.1 Metodoloxía de traballo.

1.2 Consideracións xerais.

2.- Criterios utilizados pola comisión.

### **1.- METODOLOXÍA DE TRABALLO E CONSIDERACIÓNS DA COMISIÓN TÉCNICA DE REVISIÓN DO PLAN ANUAL 2008-2009**

#### **1.1 Metodoloxía de traballo.**

A Comisión Técnica de revisión do Plan Anual Plan Anual 2008-2009 (en adiante CT), elaborou un cadro de valoración das actividades e foi examinando todas as actividades propostas polos CFR, as comisións de ámbito ou área, polo Servizo de Formación do Profesorado e pola Secretaría Xeral, establecendo suxestións e propostas de mellora.

As actividades valoráronse consonte á LOE e ás liñas prioritarias establecidas pola Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa da Xunta de Galicia.

Segundo se manifesta en distintos documentos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: “*Un aspecto novidoso, que deberá ter*

*en conta toda a comunidade educativa, é o cambio de enfoque na educación: o centro de atención deixa de ser a ensinanza e pasa a ser a **aprendizaxe***".

Por esta razón déixase de falar de procesos de ensinanza-aprendizaxe para referirse a procesos de ensinanza e procesos de aprendizaxe, xa que ambos os dous non teñen porque se dar ao mesmo tempo. Consecuentemente, o sistema de formación non debe estar sometido á lóxica de "*satisfacer as necesidades presuntamente sentidas polo profesorado. O profesorado non é a estación de destino da formación, senón que esta, por imperativos éticos, ha de estar ao servizo de garantir unha boa educación ao alumnado*"<sup>1</sup>.

En diversas actividades aparecen as expresións: "programar por competencias" e "o enfoque por competencias".

Respecto ao "enfoque por competencias", é preciso puntualizar que os novos currículos son mixtos (contemplan áreas e competencias) e, polo tanto, cada unha das áreas ha de contribuír ao desenvolvemento ou adquisición das competencias, pero non é posible enfocar as aprendizaxes nin o ensino desde as competencias, en exclusiva. Tampouco é posible "programar por competencias" en exclusiva, pola mesma razón.

Finalmente, incluír as competencias na programación non é a finalidade que persegue a LOE. O que se pretende é que o alumnado adquira ou desenvolva as competencias para o cal é preciso ensinalas e avalialas. A inclusión das competencias básicas na programación das áreas ou de aula pode ser obxecto dun obradoiro dentro dun curso, pero non ten entidade, por ela mesma, para a realización dun curso monográfico.

Tamén aparecen actividades destinadas á educación infantil nas que se fala da "programación por competencias segundo a LOE". Unicamente no currículo de educación infantil de Galicia se fala dunha **aproximación ou**

---

<sup>1</sup> Escudero, J. M. e Gómez A. L. (eds), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, 2006

**achegamento** ás competencias básicas, pero non da súa adquisición, que só se contempla nos currículos de educación primaria e secundaria como un proceso que debe rematar ao finalizar esta última etapa.

Neste senso, a CT entende que as actividades que se propoñan han de ter como finalidade, a través dos novos currículos e da organización do centro escolar, a adquisición das competencias básicas que establece a LOE:

- Comunicación lingüística
- Matemática
- Coñecemento e interacción co mundo físico
- Tratamento da información e competencia dixital
- Social e cidadá
- Cultural e artística
- Aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa persoal

Todas elas han de atender á diversidade de todo o alumnado nun contexto de educación en valores e de equidade. En particular, deberán contemplar a igualdade entre homes e mulleres establecida no ordenamento legal vixente.

## 1.2 Consideracións xerais

Recórdase que no título das actividades de linguas estranxeiras, escritas en inglés ou en francés, deberá poñerse entre parénteses a tradución ao galego. Así mesmo, solicítase que os membros da CT dispoñan das actividades propostas cunha semana de antelación, polo menos, para a súa revisión previa. Os CFR e as comisións de ámbito ou área non poden agardar ao propio día, ou con posterioridade ao propio día da constitución da CT para achegalas.

Da mesma maneira que os CFR non propoñen actividades deseñadas polas comisións, tampouco estas deben facer o contrario, xa que isto dificulta o traballo considerablemente.

Suxírese que na aplicación <http://www.edu.xunta.es/fprof> se poida escoller máis dunha área para unha mesma actividade.

Proponse que as actividades das Ensinanzas Especiais, como Escolas Oficiais de Idiomas, que aparecen no Plan Anual de Formación, pasen pola CT igual que todas as demais, para evitar así disfuncións.

Solicítase, respecto as comisións, que as actividades obsoletas se marquen con antelación polas comisións, xa que a CT non pode revisar toda a base de datos das actividades de formación, aínda que se fixo nalgúns casos cando o título ou os contidos da actividade eran coñecidos por algunha das persoas compoñentes da CT.

Despois de realizar a revisión das actividades presentadas, a CT fai as seguintes consideracións:

- 1) Débese revisar a linguaxe para que se reflicta a igualdade entre homes e mulleres, usando xenéricos, termos en feminino e masculino ou perífrases segundo o contexto.
- 2) A temática da igualdade entre homes e mulleres só se contempla nunha actividade específica e a perspectiva de xénero aparece en dúas actividades das propostas.
- 3) A educación en valores e, en consecuencia, os temas transversais tampouco son obxecto das actividades propostas: hai unha única actividade de educación na sostibilidade.
- 4) Naquelas actividades nas que se contemplan obxectivos e contidos moi semellantes, a CT propón a inclusión na base de datos daquela que recolla de forma coherente, nos seu obxectivos e contidos, os principios da LOE e as liñas prioritarias da consellería.

5) No deseño da maioría das actividades non se contempla a fase de elaboración e de posta en práctica, aspecto que esta comisión considera relevante para a concreción de contidos da actividade e para a práctica docente.

6) Na análise técnica das propostas a CT detecta a ausencia de procesos de avaliación nos obxectivos, nos contidos e no deseño das propias actividades.

7) Co fin de normalizar o proceso de elaboración do Plan Anual de Formación e axilizar a análise técnica, a CT recorda a aplicación no deseño de actividades das Orientacións para a elaboración das propostas de actividades.

## 2.- Criterios utilizados pola comisión.

Establécense de forma unánime os seguintes criterios:

1. Uso correcto da lingua.
2. Emprego adecuado da linguaxe en termos de igualdade de xénero.
3. Coidar o título da actividade.
4. Adecuación á área.
5. Persoal docente destinatario.  
Ensinanza.  
Corpos.  
Especialidade.
6. Modalidade.
7. Prazas.
8. Criterios de selección.
9. Número de horas.
10. Adecuación e redacción de obxectivos.
11. Adecuación e redacción de contidos.
12. Coherencia entre o título, os obxectivos e os contidos.
13. Observacións e informacións adicionais.

14. Adecuación á LOE e ás liñas prioritarias establecidas pola Consellería de Educación.
15. Suxestións ou propostas de mellora.

*Documento nº.5.5.*  
*Organización para a atención a*  
*centros*



## **ORGANIZACIÓN DA ATENCIÓN ÓS CENTROS:**

### **PRINCIPIOS PARA A ORGANIZACIÓN DA ATENCIÓN ÓS CENTROS**

- **ATENCIÓN, APOIO E COLABORACIÓN.** Tódolos centros deben estar atendidos e ter referentes a quen dirixirse. Esta atención será prioritaria ante outro tipo de actividades ou tarefas
- **COORDINACIÓN.** A actuación do equipo de asesoramento debe ser coordinada, de xeito que repercuta con coherencia en cada un dos centros. Un/ha asesor/a será o responsable de cada centro. Isto garante a atención a tódolos centros, propicia establecer unha liña de atención máis “personalizada” e evita interferencias constantes. Cómpre ademais conxugar os obxectivos do centro e os das asesorías, de modo que non se interfiran.
- **INFORMACIÓN.** É necesario que os centros saiban perfectamente cal é a nosa organización e funcionamento do CFR, tanto para que este e as asesorías poidan cumprir os seus obxectivos, como que os centros educativos cumpran os seus obxectivos de formación e mellora continua.
- **ASESORAMENTO DE ÁREA OU ÁMBITO:** As tarefas, temas, propios de área serán (serán) atendidos polo/a asesor/a especialista, accedendo directamente ao ámbito do CFR que lle corresponda, *previa información, coordinación e colaboración* co/a asesor/a responsable de centro, segundo os criterios acordados.
- **ASESORAMENTO XERALISTA:** As tarefas, temas, propios de atención ós centros serán función do/a asesor/a responsable de centro, accedendo directamente ao ámbito do CFR que lle corresponda. Colaborará coas asesorías de área ou ámbito segundo os criterios acordados.

**CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN:**

<b>CRITERIOS PARA ELABORAR AS ZONAS:</b>	<b>CRITERIOS DE REPARTO DE TAREFAS:</b>
<p><b>SEDE CENTRAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade, no caso dos/as asesoras que tiveran unha zona asignada.</li> <li>• Reparto equitativo de centros.</li> <li>• Reparto xeográfico: equilibrio centros de máis lonxe e de máis cerca.</li> <li>• Asignación de centros especiais de ámbito (F.profesional, Ed. Primaria).</li> </ul> <p><b>SECCIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución xeográfica</li> <li>• Reparto equitativo tendo en conta o número, tamaño, e nivel educativo.</li> </ul>	<p><b>SECCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reparto equitativo de tarefas, primando a especialidade e o centro do que o/a asesor/a é responsable.</li> <li>○ Cada sección será autónoma e atenderá: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvemento das actividades do Plan Anual da súa sección.</li> <li>• As actividades que se xeran na propia sección.</li> <li>• Os Plans e programas da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa. Cando proceda, a planificación (elaboración do proxecto) destes, será conxunta entre o/a asesor/a especialista e o/a asesor/a responsable do centro.</li> <li>• O desenvolvemento, se procede, tendo en conta o reparto equitativo de tarefas, será responsabilidade do/a especialista e/ou do/a responsable de centro.</li> </ul> </li> </ul> <p>• <b>SEDE CENTRAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reparto equitativo de tarefas primando a especialidade. Terase tamén en conta o centro do que o/a asesor/a é responsable.</li> <li>○ Plans e Programas da Dirección Xeral. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Serán responsabilidade do/a asesor/a especialista na súa planificación. Cando proceda, a planificación terá que coordinarse (será conxunta) entre o/a asesor/a especialista e o/a asesor/a responsable do centro.</li> <li>▪ O desenvolvemento, se procede, tendo en conta o reparto equitativo de tarefas, será responsabilidade do/a especialista e/ou do/a responsable de centro.</li> </ul> </li> </ul>

<b>FUNCIÓNS/ TAREFAS</b>	<b>SUB- TAREFAS</b>	<b>ACCIÓNS A DESENVOLVER</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS</b>
Función do/a asesor/a xeralista		Atención á zona de referencia e centros asignados	<b>Asesor/a de centro</b>	<i>Para facilitar a organización, reparto equilibrado de tarefas, etc., o/a asesor/a de centro poderá levar actividades propias doutra especialidade, ámbito, ou zona.</i>
<b>Función do/a asesor/a especialista</b>		As tarefas, temas e consultas propios da súa área ou ámbito	<b>Asesor/a especialista</b>	
<b>Detección de necesidades</b>				
<b>Consultas / demandas</b>	Recepción	Recepción de consultas, peticións de información, demandas, etc.	<b>Asesor/a de centro</b>	
	Xestión	Xestión de demandas recibidas	<b>Asesor/a de centro</b>	<i>O/a asesor/a de centro en primeira instancia, quen as desviará ao asesor/a especialista se procede.</i>
	Resposta	Resposta ás demandas recibidas	<b>Asesor/a de centro ou especialista</b>	<i>O/a asesor/a de centro ou asesor/a especialista, segundo corresponda</i>
<b>Proporcionar información (por iniciativa do CFR)</b>	Información plan anual e outros	Información sobre a oferta de actividades: Plan Anual	<b>Asesor/a de centro</b>	
<b>Proporcionar información</b>		Información sobre outros aspectos:	<b>Asesor/a especialista ou asesor/a de centro</b>	<i>O asesor/a especialista, se procede, e de non ser o caso, o/a asesor/a de centro.</i>
<b>Difusión</b>		Difusión de materiais, experiencias e boas prácticas	<b>especialista ou asesor/a de centro</b>	<i>O asesor/a especialista ou asesor/a de centro, previa coordinación.</i>
		Difusión de convocatorias non específicas	<b>Asesor/a de centro</b>	
<b>Outras actividades, encargos da administración.</b>		Outras actividades, encargos da administración, ...	<b>Asesor/a de centro/ Asesor/a designado</b>	

FUNCIÓN/ TAREFAS	SUB TAREFAS	ACCIÓN A DESENVOLVER	RESPONSABLE	RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS
<b>Actividades do plan anual e outras</b>	<i>Dinamización</i>	Dinamización da participación: cursos, SP, GT, PFAC, outras actividades, convocatorias	<i>Asesor/a de centro</i>	
	<i>Planificación</i>	Preinscripcións e primeira recepción de solicitudes, demandas	<i>Asesor/a de centro</i>	
		Elaboración de proxectos: SP, GT, PFAC, doutras convocatorias	<i>Asesor/a especialista</i>  <i>Asesor/a de centro</i>	<i>O/A asesor/a especialista</i> , de acordo coa temática e obxectivos da área. Se non é posible (reparto de tarefas e ámbito da seccións), a planificación será conxunta entre a asesoría especialista e a asesoría responsable do centro. Para temas xerais, a elaboración do proxecto será responsabilidade do <i>asesor/a de centro</i>
	<i>Desenvolvemento</i>	<i>Desenvolvemento da actividade</i>	<i>Asesor/a especialista ou asesor/a de centro</i>	<i>O/A asesor/a especialista ou asesor/a de centro</i> , segundo corresponda ou requira a organización e reparto de tarefas
<b>Plans e programas da Dirección xeral</b>	<i>Dinamización</i>	<i>Dinamización</i>	<i>Asesor/a especialista,</i>	
	<i>Planificación</i>	Preinscripcións e primeira recepción de solicitudes, demandas:	<i>Asesor/a de centro e/ou especialista</i>	<i>O asesor/a de centro e/ou especialista, segundo xurda.</i>
		Elaboración de proxectos: de outras convocatorias	<i>Asesor/a especialista</i>	<i>O/A asesor/a especialista</i> , de acordo coa temática e obxectivos da área, se non é posible (reparto de tarefas e ámbito da seccións), a planificación será conxunta entre o <i>asesor/a especialista e o asesor/a responsable do centro</i> . Para temas xerais, a elaboración do proxecto será responsabilidade do <i>asesor/a de centro</i> .
	<i>Desenvolvemento.</i>	<i>Desenvolvemento da actividade.</i>	<i>Asesor/a especialista ou asesor/a de centro</i>	<i>O/A asesor/a especialista ou asesor/a de centro</i> , segundo corresponda ou requira a organización e reparto de tarefas.

<b>Elaboración da oferta de actividades:</b> plan do centro de formación e outras	<i>Detección de necesidades</i> (Ver proposta da comisión)	Planificación e deseño		
		Desenvolvemento		
	<i>Deseño</i>	<i>Deseño de actividades</i>	<b>Asesor/a especialista ou persoa/s designadas</b>	<b>O asesor/a especialista ou persoa/s designadas expresamente</b>
	<i>Elaboración</i>	<i>Elaboración Plan do Centro de Formación</i>	<b>Equipo de asesores/as</b>	<b>O equipo de asesores/as</b>

*Documento nº.5.6.*  
*Seguimiento de actividades*

**AUTOAVALIACIÓN**  
**SEMINARIO PERMANENTE: 00906014 *Materiais de***  
***lectoescritura para desenvolver as competencias*. CEE Miño**

Estimadas compañeiras, é o momento de facer *o informe de seguimento* do traballo do grupo para, segundo di a convocatoria, trasladalo á correspondente *Comisión*.

Desde a concepción de que a valoración do *seguimento*, debe ser un proceso *participativo* e incluír información desde *diferentes puntos de vista*, resulta necesario contar coa información que cada quen, individualmente, e o grupo como tal, poidades proporcionar.

Rógovos escribades (**tendo o proxecto diante**), as vosas achegas, de maneira que **na xuntanza do grupo que imos ter** poidamos contar con elas. Ao remate serán recollidas pola asesora e formarán parte dos instrumentos de avaliación.

Trátase, tamén, de aproveitar o valor formativo desta actividade, que nos permitirá valorar, **razoadamente**, en que momento estamos e decidir cara onde debemos ir.

<b>OBXECTIVOS</b>	Conseguidos, os nºs:
Numerar, se é o caso	En proceso, os nºs:
	Non traballados, os nºs:
Dificultades atopadas:	
Elementos favorecedores:	
<b>METODOLOXÍA</b>	Adecuación da organización e distribución do traballo:
	Grao de traballo colaborativo en grupo:
	Outros aspectos:
Dificultades atopadas:	
Elementos favorecedores:	



<b>DOCENCIA</b>	Adecuada Útil		
Dificultades atopadas:			
Elementos favorecedores:			
<b>ASESORAMENTO</b>	Colaborador Útil		
Dificultades atopadas:			
Elementos favorecedores:			
<b>ELABORACIÓN DE MATERIAIS</b>	Materiais elaborados (breve descripción)  Non hai materiais elaborados, neste momento		
Dificultades atopadas:			
Elementos favorecedores:			
<b>IMPLICACIÓN PERSOAL</b>	<b>E RESPONSABILIDADE</b>	Alta Media	Baixa .....
<b>Globalmente:</b>  Aspectos a destacar:   Propostas de mellora:			



*Documento nº.5.7.*  
*Formación de asesores e asesoras*



**XUNTA DE GALICIA**  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN  
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA  
Dirección Xeral de Ordenación  
e Innovación Educativa

## **Xornadas para asesores e asesoras da rede de formación** **Xestión, asesoramento e valoración de proxectos**

Sanxenxo, 6, 7 e 8 de marzo de 2008

### **Programa**

Día 6	
14.15	Comida
16.30	Presentación das Xornadas
17.00	Liñas prioritarias da Dirección Xeral
18.00	Actividades dirixidas por D <sup>a</sup> Carmen Suárez Suárez
19.00	Pausa
19.20	Continuación dos traballos
20.30	
21.30	Cea

Día 7	
9.20	Actividades dirixidas por D <sup>a</sup> Carmen Suárez Suárez
11.30	Pausa café
12.00	Continuación dos traballos
14.00	
14.15	Comida
16.20	
19.00	Continuación dos traballos
19.00	Pausa
19.20	Continuación dos traballos
20.30	
21.30	Cea

Día 8	
9.20	Actividades dirixidas por D <sup>a</sup> Azucena Arias Correa
11.30	Pausa café
12.00	Continuación dos traballos
14.00	Avaliación das xornadas
14.15	Comida

#### **Carmen Suárez Suárez**

1. Obxectivo principal
2. Obxectivos das sesións
3. Contidos e organización das sesións de traballo
  - 3.1. Contextualización e consideracións previas
  - 3.2. Tarefas para mellorar os proxectos
  - 3.3. Planificación do traballo no desenvolvemento dos proxectos
  - 3.4. Seguimento e valoración final dos proxectos
4. Metodoloxía
5. Avaliación e conclusións

#### **Azucena Arias Correa**

- Analizar e reflexionar sobre as fórmulas de integración de áreas/disciplinas.
- Identificar necesidades formativas para o profesorado e as asesorías
- Reflexión, análise e debate sobre os termos de globalización e interdisciplinariedade.
- Debater sobre o concepto proxectos.
  - Analizar os proxectos como método de traballo
  - Identificar as implicacións cara á formación do profesorado
- Contextualizar os elementos e partes dun proxecto cara ao traballo nos centros de formación
- Análise do método de proxectos: aspectos relevantes.
  - Avaliación e conclusións

## Carmen Suárez Suárez

**1. Obxectivo principal.** Desenvolver unha dinámica de traballo en equipo (pequenos grupos e gran grupo) que permita exemplificar as tarefas e actividades que a rede de formación e as asesorías deben realizar cos centros educativos, cos grupos de traballo, os seminarios permanentes etcétera, para conseguir unhas directrices comúns que permitan realizar un traballo coordinado da rede de formación, susceptible de ser avaliado polas autoridades educativas e polos/as responsables da formación en Galicia.

**2. Obxectivos das sesións:**

1. Unificar criterios e procedementos para desenvolver a competencia das asesorías da rede de formación en canto ao asesoramento, xestión e valoración de proxectos (Proxectos de centro, grupos de traballo, seminarios...).

2. Incrementar o grao de autovaloración dos equipos de asesores e asesoras en canto ás funcións que desempeñan no contexto interno dos CFR e ao seu asesoramento externo para os centros e o profesorado.

3. Ordenar e sistematizar desde as direccións dos CFR a información relevante que debe pasarse á Consellería e aos seus órganos de decisión para tomar medidas e melloras no relativo ás necesidades de formación ou ás melloras da rede de formación.

4. Elaborar unha GUÍA/PROTOCOLO onde se poidan recoller procedementos, contidos, criterios, instrumentos... na que enmarcar as actuacións das asesorías da rede de formación no que atinxe ás tarefas de xestión, asesoramento e valoración dos proxectos.

A seguir indicanse os contidos de traballo dentro de cada sesión. Cada contido debe comportar o establecemento de procedementos de traballo interno do equipo con protocolos establecidos que se poderían traballar nas sesións adoptando en cada caso INDICADORES de medida do traballo conxunto que debe ser desenvolvido, tamén debe establecerse unha temporalización das tarefas e as correspondentes tarefas de valoración do traballo cos centros e os grupos de traballo, propostas de mellora, elaboración de memorias etcétera. Todo isto será obxecto das mesmas sesións en presentación de documentos posibles ou exemplificacións para logo traballar en grupos e chegar a conclusións.

**3. Contidos e organización das sesións de traballo**

**3.1. Contextualización e consideracións previas**

Obxectivo deste apartado sería xerar as condicións de traballo das asesorías de formación no CFR e nos centros.

Os contidos para traballar en grupos serían:

- Análise das competencias profesionais que o grupo de asesorías poderían desenvolver no relativo ao asesoramento, xestión e valoración dos proxectos.
- Coñecemento dos centros comprendidos nos distintos CFR e os aspectos máis relevantes da súa organización e funcionamento.
- O terceiro aspecto que se debería traballar sería: como achegarse ás primeiras propostas de proxectos.

**3.2. Tarefas para mellorar os proxectos**

**3.3. Planificación do traballo no desenvolvemento dos proxectos**

O traballo das asesorías no seguimento dos proxectos, debe deseñarse dende a mesma planificación dos mesmos. É dicir, que debe deseñarse non só a asistencia as sesións, senón que PLAN DE TRABAJO se levará dende as asesorías: asistencia a sesións, pero para que, con que contido, en que fases, en que sentido renderá contas ao centro, ao grupo de traballo das accións que está realizando, de tal maneira que os e as integrantes de proxecto poidan valorar as súas achegas. A valoración establecerase sobre o grao de compromiso das tarefas de asesoramento que se fagan explícitas.

**3.4. Seguimento e valoración final dos proxectos**

A experiencia mostra que se aprende a avaliar avaliando, pero para iso han de seguirse unhas pautas de discusión e análise sobre o que se quere avaliar.

Todo seguimento e valoración ten que seguir unhas pautas comúns e a rendición de contas afecta á parte interna do proxecto como á parte externa do asesoramento e ambas partes deben coñecer e recoñecer as súas valoracións.

**4. Metodoloxía**

A proposta de traballo non pode ser outra que estar ao servizo dos obxectivos sinalados. Partindo de que todos os asesores e asesoras coñecen as súas funcións e atribucións e que o reto é o traballo en común, as sesións deben facilitar a posibilidade de previo un marco xeral ou análise previo, realizar un traballo en grupos (cos criterios que os Servizo de Formación determine) sobre cada unha das cuestións concretas na dobre vertente de contidos e procedementos internos (do CFR) e externos (cando se actúa nos centros), pautas de actuación e logo unha posta en común. Fixar os acordos comúns e se existen discrepancias coñecerlas para tratar de buscar consensos.

**5. Avaliación e conclusións**

## Azucena Arias Correa

Profesorado e asesorías somos parte de organizacións, polo que as necesidades formativas pasan das formacións individualizadas e de propostas/aspectos concretos a formacións de centros. Falamos de complexidade e polo tanto de necesidade de integración de propostas, áreas, disciplinas, ... para darlles sentido e funcionalidade. ... concepción da formación como desenvolvemento compartido, construtiva, ... e acorde coa competencia específica de negociar un proxecto de formación común\* (Fullan, Perrenoud).

Nese sentido, de formación que se contextualice e inxira nos propios centros, pretende desenvolverse o traballo da sesión:

- Analizar e reflexionar sobre as fórmulas de integración de áreas/disciplinas.
- Identificar necesidades formativas para o profesorado e as asesorías
  - Reflexión, análise e debate sobre os termos de globalización e interdisciplinariedade.
- Debater sobre o concepto proxectos.
- Analizar os proxectos como método de traballo
- Identificar as implicacións cara á formación do profesorado
- Contextualizar os elementos e partes dun proxecto cara ao traballo nos centros de formación
  - Análise do método de proxectos: aspectos relevantes.

Avaliación e conclusións